Editor: Adrian Bodnaru
Redactor: Irina Dercaci
Copertă: Diana Andreescu
(după o lucrare fotografică de Mihai Lupşan)
Paginare: Dragoş Croitoru

ISBN 978-973-125-188-2

EDITURA UNIVERSITĂŢII DE VEST
300223 — Timişoara, Bd. V. Pârvan nr. 4,
BCUT, tel./fax: 0256 592 253

Manual de tehnici şi abilităţi academice

ediţia a doua
revăzută şi adăugită

Zoltán Bogáthy
Coralia Sulea
coordonatori

euv
Editura Universităţii de Vest
Timişoara, 2008

Cuprins

Capitol introductiv | xi

Despre autori | xix

Capitolul 1 Cum să învățăm eficient *(Ildikó Erdei)* | 1
1.1. Autodiagnoză privind învățarea | 2
1.2. Stilul de învățare | 5
1.3. Elemente ale unui training de învățare | 9
1.4. Exemple de programe, strategii de învățare | 17
1.5. Ghid de pregătire pentru examen | 24

Capitolul 2 Eficientizarea activității în mediul academic *(Ramona Paloș)* | 29
2.1. Parcurgerea literaturii (bibliografiei) de specialitate | 30
2.2. Pregătirea pentru cursuri și luarea de notițe | 41
2.3. Pregătirea pentru examen și examenul propriu-zis | 47

Capitolul 3 Abilități academice metacognitive *(Irina Macsinga)* | 51
3.1. Tipologia sarcinilor academice și mecanismul implicat al învățării | 52
3.2. Metacogniția ca abilitate academică | 53
3.3. Circumscrierea sferei aplicative a problematicii metacognitive | 55

Capitolul 4 Managementul timpului de studiu *(Amelia Marian)* | 59
4.1. Ce presupune managementul timpului de studiu | 60
4.2. Principii de bază ale managementului timpului de studiu | 62
4.3. Tehnici de organizare şi gestionare a timpului de studiu | 63
4.4. Abilităţi de utilizare eficientă a resurselor de timp | 65
4.5. Elaborarea calendarului de activităţi săptămânale | 67
4.6. Recomandări | 69

Capitolul 5 Instrucţiuni pentru realizarea prezentării la seminar *(Coralia Sulea şi Cătălina Zaborilă)* | 71
5.1. Pregătirea prezentării | 72
5.2. Părţile prezentării | 73
5.3. Recomandări referitoare la prezentarea orală | 74
5.5. Materialul de suport pentru prezentarea orală | 75
5.4. Cum să răspundeţi la întrebări | 75
5.7. Lista de verificare | 76
5.6. Evaluarea prezentării la seminar | 76
5.8. Exemplu de prezentare a unui articol sau a unei sinteze de articole | 77

Capitolul 6 Recenzia de carte *(Amelia Marian)* | 79
6.1. Ce este o recenzie de carte | 80
6.2. Structura unei recenzii de carte | 81
6.3. Paşi în redactarea unei recenzii | 85

Capitolul 7 Cum să citeşti critic un articol *(Florin Sava)* | 89
7.1. Scopul citirii critice a unui articol | 90
7.2. Evaluarea sintetică a unui articol | 92
7.3. Evaluarea analitică a unui articol | 93
7.4. Câteva remarci finale privind evaluarea unui articol | 98

Capitolul 8 Revizuirea literaturii de specialitate *(Laurenţiu P. Maricuţoiu)* | 101
8.1. Introducere | 101
8.2. Etape în documentarea pentru revizuirea literaturii de specialitate | 102
8.3 Structura lucrării | 107

Capitolul 9 Ghid pentu realizarea unui eseu *(Coralia Sulea)* | 111
9.1. Introducere în problematica eseului | 111
9.2. Paşi în elaborarea unui eseu | 113

Capitolul 10 Studiul de caz *(Amelia Marian, Ioana Duma, Cătălina Zaborilă)* | 123
10.1. Studiul de caz ca metodă de cercetare şi învăţare în psihologie | 124
10.2. Studiul de caz educaţional *(Amelia Marian)* | 132
10.3. Studiul de caz clinic *(Ioana Duma)* | 145
10.4. Studiul de caz organizaţional *(Cătălina Zaborilă)* | 166

Capitolul 11 Cercetarea psihologică *(Delia Vîrgă)* | 185
11.1. Introducere | 186
11.2. Etapele cercetării ştiinţifice | 187
11.3. Caracteristicile cercetării ştiinţifice | 189
11.4. Tipuri de cercetări | 191
11.5. Raportul de cercetare | 197

Capitolul 12 Cum se construieşte un proiect de cercetare *(Delia Vîrgă)* | 213
12.1. Cadru general | 214
12.2. Structura proiectului de cercetare | 216
12.3. Recomandări generale | 224

Capitolul 13 Raportarea unor cercetări calitative *(Delia Vîrgă)* | 225
13.1. Ce este cercetarea calitativă | 225
13.2. Raportul cercetării calitative | 228

Capitolul 14 Repere generale în elaborarea unei lucrării de licenţă *(Irina Macsinga)* | 233
14.1. Principii de start | 234
14.2. Structura lucrării de licenţă | 236

Capitolul 15 Susţinerea lucrării de licenţă şi a disertaţiei *(Mona Vintilă şi Delia Vîrgă)* | 249
15.1. Relaţia profesor–student în contextul pregătirii lucrării de licenţă / disertaţie | 249
15.2. Susţinerea lucrării de licenţă | 251
15.3. Elaborarea şi susţinerea disertaţiei | 253

Capitolul 16 Realizarea şi prezentarea unei lucrări la o manifestare ştiinţifică *(Mona Vintilă)* | 255
16.1. Rezumate pentru un congres | 255
16.2. Tipuri de prezentări | 261

Capitolul 17 Linii directoare pentru activitatea în grup *(Ildikó Erdei şi Coralia Sulea)* | 271
17.1. Activitatea grupului | 272
17.2. Stadiile dezvoltării grupului | 273

Capitolul 18 Managementul activităţilor academice în grup *(Rodica Pantelie şi Andreea Ionescu)* | 287
18.1. Introducere în problematica activităţii în grup | 288
18.2. Principii de bază ale organizării activităţii în grup de către profesor | 291
18.3. Aspecte ale desfăşurării muncii în grup din punctul de vedere al studentului | 296

Capitolul 19 Cum se pregăteşte şi desfăşoară un atelier *(Ioana Duma şi Andreea Ionescu)* | 313
19.1. Etape de lucru în pregătirea şi desfăşurarea unui atelier | 314

Capitolul 20 Strategii de pregătire pentru obţinerea unei burse de studii în străinătate *(Adina Dumitru)* | 335
20.1. Unde căutăm? | 336
20.2. Documentarea | 338
20.3. Pregătirea documentelor necesare | 339
20.4. Criterii de selecţie ale candidaţilor | 343
20.5. Strategii prealabile de obţinere a informaţiilor | 345

Capitolul 21 Managementul proiectelor *(Corina Ilin)* | 347
21.1. Introducere | 348
21.2. Ce este un proiect? De ce avem nevoie de proiecte? | 349
21.3. Elaborarea proiectelor | 352
21.4. Lecţiile experienţei | 356

Bibliografie | 356

Anexa 1 Standarde internaţionale de redactare şi citare | 369
Anexa 2 Standardele etice în cercetarea psihologică | 375
Anexa 3 Exemplu de citire critică a unui articol | 381
Anexa 4 Cerere de finanţare pentru proiect de cercetare exploratorie | 397

Capitol introductiv

la ediția a doua

Cărțile, la fel ca oamenii, au soarta lor. Acum, când citiți ediția a doua, revizuită și adăugită a Manualului de tehnici și abilități academice, *îmi face o deosebită plăcere să rememorez istoria acestei cărți. În 2002 am fost invitat de Universitatea din Maastricht să particip la un schimb de experiență legat de tehnicile și metodele de predare în universități, care valorizează experiențele și dinamica grupului. Am fost foarte inspirat și am trimis în locul meu (dar acoperindu-le costurile integral dintr-un grant pe care îl conduceam în momentul respectiv) patru colege tinere: Corina Ilin, Coralia Sulea, Cătălina Zaborilă și Amelia Marian. S-au întors entuziasmate de filozofia și tehnica PBL (Problem Based Learning) și nu au scăpat nici un prilej să împărtășească ceea ce au văzut la Maastricht: au organizat workshopuri și traininguri cu toți colegii Catedrei de Psihologie, iar trei ani consecutiv au pregătit în cadrul școlilor de vară tutori (coordonatori ai grupurilor de studiu) și au prezentat probleme (unitatea de bază pe care se edifică acest sistem). Pentru a valorifica toată această experiență am inclus în planul de învățământ disciplina Introducere în PBL, iar echipa a câștigat un grant CNCSIS A*[*], *care a permis continuarea cercetării.*

Introducere în PBL nu a fost singura disciplină nouă inclusă în planurile de învățământ. Pot aminti, din aceeași categorie, și alte discipline, precum Abilitățile psihologice și Laboratorul de comunicare. Așa cum cărțile au soarta lor, și planurile de învățământ de la specializarea psihologie au avut soarta lor, dar despre acest subiect voi discuta, mai pe larg, cu alt prilej. După doi ani, disciplina

[*] Grant nr. 8 cod CNCSIS A 2005, 2006, cu titlul *Evaluarea și dezvoltarea resurselor umane în vederea integrării în spațiul european al învățământului superior prin implementarea sistemului Problem Based Learning (PLB), la specializarea psihologie,* director de grant: prof. univ. dr. Anca Munteanu.

Introducere în PBL a fost inclusă în disciplina Tehnici și abilități academice, pentru care era nevoie de un manual.

Manualul de tehnici și abilități academice *a fost tipărit în 500 de exemplare. Spre marea noastră bucurie, tirajul s-a epuizat rapid, iar titlul a fost retipărit de trei ori și s-a vândut nu doar studenților noștri, ci și altor cititori, editorul precizându-ne că este una dintre cele mai bine vândute cărți ale editurii. Chiar dacă, între timp, membrii catedrei au publicat multe cărți de autor și alte manuale, trebuie să recunoaștem că cea mai căutată carte este* Manualul de tehnici și abilități academice.

Acest volum, rezultatul muncii și activității profesionale a unei echipe tinere de cadre didactice de la Catedra de Psihologie din Timișoara, reprezintă un pas înainte în direcția stabilită a specializării noastre, orientată pe psihologia aplicată. Această orientare s-a dezvoltat în direcția cultivării, transmiterii și formării unor cunoștințe și abilități care sunt cerute pe piața forței de muncă. În acest sens, idealul nostru este formarea unui absolvent bine pregătit din punct de vedere teoretic, care să cunoască atât perspectivele clasice de abordare, cât și cele mai recente cercetări în domeniu, publicate în diverse jurnale de specialitate. Considerăm că este extrem de important ca studenții și absolvenții noștri să fie bine pregătiți în ceea ce privește abilitățile pe care le vor pune în valoare în practica lor profesională. Această strategie este susținută de schimbarea realizată la nivelul societății și de cerințele ei față de mediul universitar. Este vorba despre nevoia de a integra absolvenți care pot pune în practică și în valoare cunoștințe profesionale și abilități care pot fi accesate imediat, de la începutul activității profesionale. În aceeași măsură încercăm să transmitem studenților noștri valorile Catedrei de Psihologie: competență și profesionalism, spirit de echipă, loialitate, respect și încredere, precum și promovarea unei diversități teoretice și metodologice — toate acestea fiind orientate spre realism și eficiență socială.

Datorită atenției deosebite acordate psihologiei aplicate și demersurilor realizate în activitatea didactică de transmitere a informațiilor și de formare a abilităților profesionale, am reevaluat modalitatea de realizare a seminariilor. Accentul a fost pus într-o mai mare măsură pe realizarea de aplicații, exerciții structurate, pe metode care îmbină într-o manieră eficientă procesarea informațiilor de specialitate cu aspectul formativ și creșterea implicării studenților în procesul de învățare.

La începutul anului universitar 2003–2004 a fost conceput și implementat modulul inițial de practică pentru anul I, care a pornit de la nevoia de „inițiere a studenților" încă din primele zile ale anului (modulul intensiv chiar a fost realizat în 2 și 3 octombrie!), când 12 echipe de studenți și 12 coordonatori au realizat un program structurat pe exerciții de auto- și intercunoaștere, analiza așteptărilor și temerilor studenților „boboci", analiza și discutarea principalelor domenii ale psihologiei, aprecierea strategiei Catedrei de Psihologie de la Timișoara, a structurii catedrei, facultății și universității, a „regulilor de bază" etc. În ciuda numărului mare, studenții cu care a trebuit să lucrăm s-au implicat în activitățile propuse, iar această modalitate de inițiere a bobocilor a fost apreciată inclusiv de studenții din anii mai mari — care au spus că s-ar înscrie în anul întâi pentru a parcurge acest modul —, precum și de alte catedre.

În urma aplicării principiilor Declarației de la Bologna, învățământul românesc trece prin schimbări deosebite, printre care transformarea învățământului superior în învățământ de masă. Astfel, la specializarea psihologie din cadrul Universității de Vest din Timișoara a crescut numărul de studenți de la 60 la 200, s-a renunțat la examenele de admitere, s-a schimbat componența grupurilor de studenți, iar accentul s-a mutat de pe cursuri pe seminarii. Cu toate acestea, noi nu renunțăm la exigențele calitative, sau, cum obișnuiesc să spun: „chiar dacă am ridicat bariera la intrare, nu coborâm ștacheta exigențelor pe parcurs".

Revenind la instrumentele pe care le folosim în demersul nostru didactic, aducem în discuție importanța unui astfel de Manual de tehnici și abilități academice. *Ideea realizării unui astfel de material, care implică efort și documentări susținute, este motivată de nevoia ofe-*

ririi unor repere și standarde în direcția redactării lucrărilor științifice de calitate.

Acest manual dezvoltă, într-o formă academică, principiile strategice care au fost conturate cu ceva timp în urmă, așa cum aminteam anterior. Structura capitolelor este astfel concepută încât să permită punerea în evidență a aplicabilității informațiilor prezentate.

Astfel, fiecare capitol prezintă o definire a tipului de lucrare prezentat și aplicabilitatea ei la diferite discipline sau domenii ale psihologiei, pașii recomandați a fi respectați înaintea redactării efective, tehnici care pot fi folosite, precum și exemplificări.

* * *

Studenții vin la universitate să învețe. Uneori le oferim prea multe informații în loc să le spunem cum să le utilizeze. În materialul inclus în acest manual, Ildiko Erdei și Ramona Paloș le prezintă cititorilor principii ale învățării eficiente, precum și modalități de eficientizare a învățării în mediul academic. Aparent, învățarea ne ia prea mult timp. Irina Macsinga oferă în capitolul prezentat o perspectivă interesantă asupra tipurilor de sarcini academice și stilurilor de învățare implicate. Trebuie de asemenea să luăm în considerare faptul că, dacă nu știm să stabilim priorități, dacă nu urmărim succesiunea acțiunilor și importanța acestora pentru noi, consecințele pot diminua eficiența noastră. Amelia Marian ne prezintă anumite strategii și principii referitoare la managementul timpului și planificarea activităților de studiu.

Una dintre principalele modalități de evaluare a studenților la seminarii este realizarea de prezentări. Coralia Sulea și Cătălina Zaborilă prezintă repere importante pentru realizarea unei prezentări academice, pornind de la pregătirea și prelucrarea materialului academic până la forma de prezentare și interacțiunea cu auditoriul.

În sfera analizei diferitelor materiale bibliografice, Amelia Marian expune modalitatea de realizare a unei recenzii, structura și aspectele principale care trebuie luate în considerare în realizarea unui astfel de demers.

Pentru că în activitatea academică realizarea sarcinilor de învățare reprezintă activitatea centrală, este de asemenea importantă forma acestor produse și respectarea standardelor internaționale. Florin Sava, în materialul său referitor la citirea critică a unui articol, oferă câteva modalități de evaluare și de analiză a articolelor de cercetare pentru o prelucrare și înțelegere eficientă și critică a informațiilor prezentate în jurnalele de specialitate.

Laurențiu P. Maricuțoiu abordează revizuirea literaturii de specialitate și prelucrarea informațiilor din diferite surse, precum și aplicabilitatea acestei tehnici pentru diferite lucrări academice, teoretice și practice.

Una dintre modalitățile de evaluare a activității studenților este reprezentată de redactarea unui eseu. Deseori se face confuzia între eseu și referat, se omite citarea surselor bibliografice, iar contribuția proprie e fie absentă, fie exclusivă. Coralia Sulea prezintă în acest manual un ghid util pentru realizarea unui eseu academic, precum și criteriile de evaluare a acestuia.

Studiul de caz ca metodă de cercetare și de învățare în psihologie este prezentat în funcție de cele trei domenii principale de aplicare a acestuia. Astfel, Ioana Duma descrie caracteristicile studiului de caz clinic, avantajele și limitele aplicării metodei în acest domeniu, precum și etapele realizării, Cătălina Zaborilă prezintă etapele de elaborare a unui studiu de caz în domeniul organizațional, iar Amelia Marian explică planificarea unui studiu de caz în domeniul educațional.

Având în vedere faptul că preocupările referitoare la cercetare constituie o componentă în formarea academică, iar în domeniul practicii psihologice reprezintă o dimensiune fundamentală pentru dezvoltarea profesională, Delia Vîrgă expune pașii, dar și modalitatea de realizarea a unei cercetări științifice, a unui proiect de cercetare și a raportului de cercetare. De asemenea, de o importanță deosebită este și capitolul aceleași autoare, referitor la cercetările calitative.

Irina Macsinga prezintă, în alt capitol, principalele repere pentru elaborarea lucrării de licență, pornind de la ideea lucrării, construirea planului de lucru, prelucrarea informațiilor teoretice, practice și metodologice, sublinind

criteriile și aspectele esențiale pentru realizarea unei lucrări ce respectă standardele academice necesare.

Deoarece aceste cercetări nu rămân între copertele dosarelor personale, ci sunt valorificate prin prezentarea la licență sau la diferite manifestări științifice, pe lângă rigurozitatea științifică, este foarte importantă modalitatea de prezentare a acestor rezultate. În acest sens, Mona Vintilă dezvăluie principalele criterii care trebuie respectate în realizarea unui rezumat pentru o lucrare ce urmează a fi prezentată la o manifestare științifică națională sau internațională, tipurile de prezentări care pot fi folosite și face precizări referitoare la modalitatea de realizarea a acestora.

Aceste aspecte legate de cercetare sunt susținute în bună măsură de colaborarea dintre student sau masterand și cadrul didactic coordonator, iar unul dintre cele mai importante contexte de prezentare a unei cercetări științifice este susținerea lucrării de licență sau a celei de disertație. Mona Vintilă și Delia Vîrgă prezintă importanța relației profesor-student în contextul scrierii lucrării, precum și aspecte referitoare la susținerea lucrării de licență și dizertație.

Deoarece o parte semnificativă a cercetărilor și proiectelor implică munca în echipă, este foarte important să știm ce putem face atunci când avem rolul de coordonatori sau de membri ai grupului de lucru. Coralia Sulea și Ildiko Erdei descriu liniile directoare pentru activitatea în grup, stadiile dezvoltării unui grup, precum și o serie de tehnici practice care pot fi aplicate în diferite momente.

În spirjinul ideii menționate mai sus a fost conceput și capitolul Managementul activităților academice în grup, de către Rodica Pantelie și Andreea Ionescu, secțiune care prezintă modalități concrete de valorificare a muncii de grup în cadrul activității specifice de seminar.

Ioana Duma și Andreea Ionescu ne prezintă repere importante pentru organizarea unui atelier (workshop), tip de activitate tot mai frecvent întâlnit în cadrul conferințelor și altor manifestări academice similare sau de altă natură.

Mobilitatea studenților devine o preocupare din ce în ce mai importantă atât pentru studenți, cât și pentru cadrele didactice care îi îndrumă. Adina Dumitru ne prezintă strategii de pregătire pentru obținerea unei burse de studii în străinătate

Conceperea și depunerea proiectelor pentru finanțare reprezintă o activitate extrem de importantă atât pentru persoanele din mediul universitar, cât și pentru practicieni. Corina Ilin ne arată pașii unui proiect și ne oferă informații legate de redactarea și realizarea părților acestuia, în concordanță cu standardele specificate în general în cadrul proiectelor.

Revenind la importanța proiectelor academice, Florin Sava prezintă în anexa manualului o sinteză a reperelor în direcția redactării unui material și a citării corespunzătoare a surselor bibliografice. În afara criteriilor și aspectelor tehnice implicate în realizarea unei cercetări, sunt importante standardele de etică ce trebuie respectate. În acest sens, Ioana Duma ne explică adaptarea unei sinteze care se referă la principiile etice și deontologice ale profesiunii de psiholog și la cele ale cercetătorului, pentru realizarea unei cercetări ce respectă participanții la studii.

* * *

Toate aceste tehnici și metode prezentate nu se rezumă doar la perioada academică a studentului, ci și la activitatea psihologului practician: baza acestor tehnici este pusă în perioada predominant academică, iar ulterior tehnicile devin instrumente de bază în activitatea practică.

Deoarece în România nu există o astfel de colecție de materiale, considerăm extrem de importantă realizarea ei, manualul fiind foarte util atât studenților de la specializarea Psihologie, cât și celor din alte domenii socio-umaniste, precum și cadrelor didactice și practicienilor care vizează valorificarea științifică a activității lor profesionale.

Deși în diverse lucrări de specialitate au apărut informații referitoare la realizarea unor lucrări academice, nicio publicație din România nu cuprinde o paletă atât de complexă precum cea prezentată în acest manual.

Dorim să precizăm că materialele realizate de membrii Catedrei de Psihologie au fost în mare parte deja folo

site în activitatea cu studenţii şi au fost validate şi ajustate în funcţie de rularea acestora. Cea de-a doua ediţie aduce în plus faţă de prima 9 capitole cu tot atâtea teme, continuând drumul deschis de prima ediţie şi completând-o cu noi materiale care vin în întâmpinarea nevoilor studenţilor, cadrelor didactice şi practicienilor, dar şi altor categorii interesate de activităţi academice sau conexe acestora.

* * *

Ediţia a doua a manualului se bazează pe o bibliografie recentă, respectând standardele şi cerinţele internaţionale referitoare la realizarea şi redactarea lucrărilor ştiinţifice în domeniul psihologiei. Manualul este conceput şi redactat de membrii Catedrei de Psihologie cu experienţă didactică şi de cercetare în diverse domenii ale psihologiei.

Aşa cum îl prezintă şi titlul manualului, tehnici şi abilităţi academice, *materialul este fundamentat pe două dimensiuni: una a prezentării standardelor de realizare a materialelor academice, tehnicilor care pot fi adoptate în funcţie de specificul lucrării ce se doreşte a fi realizată, exemplelor şi paşilor necesari, iar alta, a tehnicilor care pot fi folosite pentru dezvoltarea unor abilităţi, de exemplu pentru o mai bună organizare a timpului, pentru învăţare eficientă sau pentru realizarea unei activităţi în cadrul unui grup.*

Suntem conştienţi de limitele acestui manual, dar credem că va fi la fel de bine primit ca prima ediţie şi aşteptăm reacţiile şi sugestiile dumneavoastră pentru ediţia următoare.

Prof. univ. dr. Zoltán Bogáthy

Timişoara
martie 2008

Despre autori

Zoltán Bogáthy este profesor doctor la Catedra de Psihologie din cadrul Facultăţii de Sociologie şi Psihologie a Universităţii de Vest din Timişoara, director al Centrului de Studii şi Cercetări Psihologice Timişoara şi redactor-şef al „Revistei de psihologie aplicată". Zoltán Bogáthy valorifică în activitatea de educare a generaţiilor de psihologi experienţa practică a celor 25 de ani de conducere a Laboratorului de Psihologie din cadrul Combinatului Siderurgic Reşiţa, singurul laborator uzinal de psihologie, care funcţionează fără întrerupere din 1968 până în prezent şi la a cărui construcţie şi consolidare a contribuit. Această experienţă este certificată şi de calitatea de expert recunoscut de EAWOP (European Association on Work and Organizational Psychology), făcând parte din echipa care a monitorizat modul în care se predă psihologia muncii şi organizaţională în universităţile europene. Deţine competenţe recunoscute în domeniul managementului proiectelor, fiind directorul a două granturi universitare finanţate de Banca Mondială şi CNFIS/CNCSIS, şi este certificat ca expert evaluator CNCSIS şi LEONARDO. Conduce o firmă de consultanţă în domeniul managementului resurselor umane. A publicat peste 70 de studii şi articole în reviste de specialitate sau în volume colective. Dintre lucrările publicate, amintim: *Îndreptarul psihologului industrial* (1975), *Negocierea în organizaţii* (1999), *Psihologie Organizaţională* (2002), *Introducere în psihologia muncii* (2002), *Conflictele în organizaţii* (2002), *Manual de tehnici şi abilităţi academice* (co-coord.) (2004), *Manual de psihologia muncii şi organizaţională* (coord.) (2004) şi *Manual de tehnici şi metode în psihologia muncii şi organizaţionlă* (coord.) (2007). Preocupări academice şi de cercetare: cultură organizaţională, interculturalitate organizaţională, competenţă şi eficienţă în

organizații, eficiență managerială, comportament organizațional în organizațiile mixte.
E-mail: zbogathy@socio.uvt.ro

Ioana Duma este psiholog clinician principal și psihoterapeut acreditat de Colegiul Psihologilor din Romania. Este acreditat Analist Tranzacțional Certificat (CTA-psihoterapie) de către Asociația Europeană de Analiză Tranzacțională (EATA) și a finalizat un curs de bază în domeniul tehnicilor de relaxare, hipnozei clinice și psihoterapiei ericksoniene. Domeniile sale de interes sunt psihodiagnosticul clinic, psihopatologia și psihoterapia. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate și cursul *Tehnici de relaxare — curs și aplicații pentru studenții in psihologie* (2001). În prezent își desfășoară activitatea de psiholog clinician și psihoterapeut în cadrul cabinetului individual de psihologie.
E-mail: ioana_a_duma@yahoo.com

Adina Dumitru este asistent universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara, și doctorand al Universității din Santiago de Compostela, Spania. Domeniile sale de interes sunt psihologia politică, psihologia environmentală, analiza tranzacțională și justiția tranzițională. În prezent este titular al seminariilor de Introducere în psihologia socială. Experiența sa profesională include stagii de cercetare în Mexic și Spania și o bursă Fulbright în Statele Unite, unde a obținut și titlul de Master în psihologie politică. A lucrat ca asistent editorial la revista „French Politics", în Statele Unite, și este membru al *Grupului de Cercetare privind relația Oameni-Mediu*, al Universității din A Coruña, Spania. În prezent urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzacționale.
E-mail: adina.dumitru@gmail.com

Ildikó Erdei este lector universitar asociat la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara și doctorand la Universitatea din Szeged. Este titular al cursurilor de consiliere școlară și de consiliere privind cariera. Interesul său în domeniul cercetării este orientat spre studiul dinamicii de grup, fiind și realizatoarea unui curs pe această tematică la nivel de studii masterale. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate, în *Manual de psihologia muncii și organizațională* (2004) și în *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională* (2007). Domenii de interes: dinamica de grup, cultura organizațională a școlilor, consilierea privind cariera.
E-mail: erdeif70@yahoo.com

Corina Ilin este conferențiar universitar doctor la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie, Universitatea de Vest din Timișoara, doctor în psihologie al Universității „Al. I. Cuza" din Iași. Este titulară a cursurilor Psihologie socială aplicată, Psihologie economică și Psihologie environmentală la specializarea Psihologie și a cursurilor Schimbare și dezvoltare organizațională, respectiv Managementul proiectelor, în cadrul programelor masterale. Coordonatoare a *Grupului de Studii și Cercetări privind Relația Oameni-Environment* din cadrul Centrului de Studii și Cercetări Psihologice din Timișoara, membră a *International Association for People-Environment Studies*. Corina Ilin este autoarea primului *Curs de Psihologie environmentală* din România. Are experiență de peste 12 ani ca trainer centrat pe dinamica grupului, dezvoltarea abilităților de leadership și construirea de echipe performante, fiind implicată în peste 15 proiecte de cercetare și intervenție. Este expert CNCSIS din 2006. A publicat peste 35 de lucrări în reviste de specialitate sau în cadrul unor volume colective, printre care: *Manual de psihologia muncii și organizațională* și *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională*, ambele coordonate de profesorul Zoltán Bogáthy și publicate la Editura Polirom, Iași în 2004 și 2007. Este coautoare a *Manualului de psihologie socială aplicată*, alături de Ștefan Boncu și Coralia Sulea (Editura

Universității de Vest, Timișoara, 2007, retipărit în 2008). A publicat în calitate de autor unic cărțile: *Schimbările organizaționale și percepția lor psihosocială* (Editura Universității de Vest, Timișoara, 2008) și *Orașul — studii de psihologie environmentală* (Editura Institutului European, Iași, 2008). Corina Ilin este membră în comitetul editorial al „Bulletin of People-Environment Studies", redactor asociat la „Revista de psihologie aplicată" din Timișoara, coordonatorul redacției Timiș a „Revistei de management educațional IRMED" și vicepreședinta Centrului Euroregional de Psihologie Aplicată din Timișoara.

E-mail: cilin@socio.uvt.ro

Andreea Ionescu este asistent universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara și doctorand în psihologia sănătății la Universitatea „Al. I. Cuza", Iași. Domeniile sale de interes sunt psihologia dezvoltării (în special perioada prenatală), psihologia creativității, psihologia transpersonală, psihologia environmentală și psihoterapia. În prezent urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzacționale sub egida Asociației Europene de Analiză Tranzacțională (EATA), lucrând ca psihoterapeut sub supervizare. Membră a Organizației Lamaze International, Andreea Ionescu a finalizat un curs de formare și activează ca *educator prenatal certificat Lamaze*. Este titulara disciplinelor Psihologia vârstelor I și II, Psihologia creativității și Psihologie transpersonală. A publicat articole în „Revista de psihologie aplicată" (2003), „Psihologia astăzi" (vol. III, 2003), „Lucrări de psihologie aplicată" (2003) și a fost implicată în proiecte de cercetare.

E-mail: andreeaio@yahoo.com

Irina Macsinga este conferențiar la Facultatea de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara (Catedra de Psihologie), în prezent titular al disciplinelor Psihologia personalității, Evaluarea personalității și Psihologie cognitivă. Interesele sale științifice converg către metode calitative în evaluarea personalității, aplicațiile psihologiei cognitive în științele educației și psihologia diferențială. Este coordonator al Departamentului de Cercetare din cadrul Centrului de Consiliere Psihologică și Orientare în Carieră (CCPOC) al Universității de Vest din Timișoara și coordonator al Cercului de Cercetări ale studenților în Psihologie din cadrul aceleiași instituții (2000–2004). A proiectat și coordonat programul de identificare și analiză a nevoilor de adaptare ale studenților din anul I la mediul academic, acțiunea concretizându-se într-un studiu (*The Applicative Potential of Repertory Grid concerning Exploratory Research Studies in Educational Environment*) publicat în revista „Brain, Cognition, Behavior", Cluj-Napoca, 2008 (indexată EBSCO, domeniul științe sociale — coautor Laurențiu Maricuțoiu). A participat la a doua Conferință Europeană privind adaptarea studenților din anul I la mediul universitar (Götteborg, Suedia, 2007), cu studiul *A screening of a necessary needs and competencies for the university first year induction* (coautori Ramona Paloș, Ildiko Erdei și Coralia Sulea).

E-mail: irimacsi@yahoo.com

Amelia Marian este asistent universitar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara și doctorand al Universității „Al. I. Cuza" din Iași. Domeniile de interes sunt psihologia generală și psihologia comunitară. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate și în prezent este titularul seminariilor de Psihologie generală.

E-mail: amarian@socio.uvt.ro

Laurențiu P. Maricuțoiu este asistent la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara. Din 2006 este doctorand la Universității „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca. Susține seminariile de Psihologia personalității, Testarea psihologică I, Psihologie politică și Analiza superioară a datelor. A

fost implicat în mai multe proiecte de cercetare cu finanţare naţională şi internaţională. Domenii de interes: dezvoltarea organizaţională, interacţiunea om-calculator, metodologia cercetării.
Email: lmaricutoiu@socio.uvt.ro

Ramona Paloş este lector doctor la Catedra de Psihologie a Facultăţii de Sociologie şi Psihologie, Universitatea de Vest din Timişoara. Domeniile sale de interes sunt educaţia adulţilor, psihologia educaţiei, psihologia muncii. A publicat articole în reviste de specialitate şi în volume colective, în domeniul educaţiei adulţilor (învăţare la vârsta adultă, formare şi dezvoltare profesională), psihologiei educaţiei şi psihologiei muncii. Este autor al lucrărilor *Învăţarea la vârsta adultă* (Editura Didactică şi Pedagogică, 2007) şi *Teorii ale învăţării şi implicaţiile lor educaţionale* (Editura Universităţii de Vest, 2007), coautor al volumelor *Manual de psihologia muncii şi organizaţională*" (coord. Zoltán Bogáthy, Editura Polirom, 2004) şi *Manual de tehnici şi metode în psihologia muncii şi organizaţională* (coord. Zoltán Bogáthy, Editura Polirom, 2007), coordonator al lucrării *Educaţia Adulţilor. Baze teoretice şi repere practice* (alături de Simina Sava şi Dorel Ungureanu, Editura Polirom, 2007). În prezent este titularul cursurilor de Psihologia învăţării, Managementul resurselor umane (studii masterale) şi al laboratorului de Abilităţi psihologice.
E-mail: ramona_palos@yahoo.com

Rodica Pantelie este lector universitar la Catedra de Psihologie a Facultăţii de Sociologie şi Psihologie, Universitatea de Vest din Timişoara, şi doctorand în ştiinţele educaţiei la Universitatea Bucureşti. Domeniile sale de interes sunt psihanaliza, psihologia clinică, psihopatologia şi psihoterapia copilului şi adolescentului. Urmează un curs de formare în Psihanaliza şi psihoterapia copilului şi adolescentului, organizat de Fundaţia „Generaţia" Bucureşti (Centru de Formare în Psihanaliza Copilului şi Adolescentului). În prezent, este titular al cursului de

Testare psihologică II: evaluarea mecanismelor cognitive şi al seminariilor de Psihologia sănătăţii şi Psihanaliză. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate, a participat cu lucrări la mai multe conferinţe naţionale şi internaţionale şi a publicat cursurile *Tehnici proiective (teme de seminar)* (2001) şi *Psihologia clinică a copilului* (2006).
E-mail: pansper2000@yahoo.com

Florin Alin Sava este conferenţiar universitar şi şeful Catedrei de Psihologie din cadrul Facultăţii de Sociologie şi Psihologie, Universitatea de Vest, Timişoara. A absolvit studiile doctorale şi postdoctorale la Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca, iar studiile de licenţă şi master, la Universitatea de Vest din Timişoara. În cei zece ani de activitate academică a câştigat şapte granturi şi contracte de cercetare, a publicat patru cărţi, trei articole ISI (ca prim autor), a coordonat dezvoltarea Inventarului de Personalitate DECAS şi este coautor al PowerStaTim, un program statistic de analiză a puterii statistice şi a mărimii efectului. De asemenea, a fost visiting professor la Universităţile din Nijmegen (Olanda) şi Porto (Portugalia) şi a beneficiat de mai multe stagii de perfecţionare profesională de scurtă durată în SUA, Spania şi Franţa. Începând cu anul 2004 a fost ales membru în Comitetul Director al Colegiului Psihologilor din România, iar din 2008 este implicat activ ca evaluator CNCSIS. Domeniile sale de interes şi competenţă sunt metodologia cercetării şi analiza datelor, psihologia muncii, psihologia personalităţii şi cogniţia socială.
E-mail: afsava@socio.uvt.ro

Coralia Sulea este lector la Catedra de Psihologie a Universităţii de Vest din Timişoara şi doctorand la Universitatea „Babeş-Bolyai" din Cluj-Napoca, cu o temă de cercetare ce vizează analiza comportamentelor contraproductive din organizaţii. Urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzacţionale, organizat sub egida Asociaţiei Europene de Analiză Tranzacţională (EATA).

Domeniile sale de interes sunt psihologia socială aplicată, psihologia organizațională și psihologia religiei. A coordonat împreună cu prof. dr. Zoltán Bogáthy, în 2004, prima ediție a *Manualului de tehnici și abilități academice* și este coautor, alături de conf. dr. Ștefan Boncu și conf. dr. Corina Ilin, al *Manualului de psihologie socială aplicată* (2007).
E-mail: csulea@socio.uvt.ro

Mona Vintilă este conferențiar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara. Domeniile sale de interes sunt psihologia sănătății, psihosexologia, terapia de familie. A publicat următoarele cărți: *Adolescența sau căderea în lume* (1998), *Compendiu de neuropsihologie și neurocibernetică* (2000), ajunsă la a III-a ediție, *Igienă și sănătate mentală* (2001), având de asemenea două ediții, *Compendiu de Neuropsihologie* (2007), *Compendiu de neuropsihologie clinică și psihofarmacologie aplicată* (2007), *Cum să elaborăm o lucrare de licență? Orientări teoretice și metodologice cu exemple din psihologia sănătății și psihosexologie* (2008). Mona Vintilă a publicat peste 50 de articole și studii în reviste și volume colective românești, peste 10, în volume și reviste internaționale, și 4 articole, în reviste cotate ISI. A participat cu lucrări științifice la 21 de conferințe europene și mondiale, având și lucrări premiate la aceste conferințe. Este profesor invitat al Universității din Cassino, Italia. Este membră a Asociației Psihologilor din România, a Asociației Europene de Psihologia Sănătății, a Asociației Europene de Terapie Familială, a Asociațiilor de Medicină Perinatală Europeană și Mondială și a Asociației Comenius. Este inclusă în prima ediție a volumului *Who's Who in Romania Medical*.
E-mail: mona.vintila@socio.uvt.ro

Delia Vîrgă este conferențiar la Catedra de Psihologie a Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest, Timișoara, și doctor în psihologie organizațională la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca. Susține cursuri de psihologie experimentală și psihologie organizațională. Interesele de cercetare se înscriu în sfera diagnozei organizaționale, stării de bine în organizații și problematicii deciziei în organizații. A publicat mai multe articole în reviste de specialitate sau în volume colective și este coautor al volumelor *Provocările managementului: Puterea și conflictul* (1998), *Curs de statistică aplicată în științele sociale*, vol. II (1999) și *Ghid practic de psihologie experimentală* (2000). A publicat o serie de capitole în *Manual de psihologia muncii și organizațională* (2004), *Manual de tehnici și metode în psihologia muncii și organizațională* (2007) și este autoarea cărților *Psihologia experimentală — de la teorie la practică* (2004) și *Decizie și schimbare organizațională* (2007). Are experiență de consultant în managementul resurselor umane, fiind psiholog principal cu drept de liberă practică în domeniul psihologiei muncii și al serviciilor psihologice din domeniu organizațional. Este membru al Asociației Psihologior din România (APR), al Asociației Psihologilor Industriali-Organizaționali din România (APIO) și membru al EAWOP, Asociația Europeană de Psihologia Muncii și Organizațională.
E-mail: dvirga@socio.uvt.ro

Cătălina Andreea Zaborilă este lector universitar la Catedra de Psihologie din cadrul Facultății de Sociologie și Psihologie a Universității de Vest din Timișoara și doctorand în Psihologie la Universitatea „Babeș-Bolyai" din Cluj-Napoca. Interesele sale în domeniul cercetării sunt orientate spre investigarea dinamicii răspunsurilor emoționale ale indivizilor în grupuri și organizații. În prezent urmează un curs de formare în domeniul analizei tranzacționale, organizat sub egida Asociației Europene de Analiză Tranzacțională (EATA).
E-mail: czaborila@socio.uvt.ro

Capitolul 1

CUM SĂ ÎNVĂŢĂM EFICIENT

Ildikó Erdei

Cuprinsul capitolului:

1.1. Autodiagnoză privind învăţarea
1.2. Stilul de învăţare
1.2.1. Clasificarea stilurilor de învăţare
1.2.2. Identificarea stilurilor de învăţare
1.3. Elemente ale unui trainig de învăţare
1.3.1. Etapele învăţării
1.3.2. Regulile generale ale învăţării eficiente
1.3.3. Condiţiile optime ale învăţării eficiente
1.3.4. Strategii de învăţare
1.3.5. Tulburări ale procesului de învăţare
1.4. Exemple de programe, strategii de învăţare
1.4.1. Strategia PQRST
1.4.2. Programul CoRT
1.5. Ghid de pregătire pentru examen

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
- Realizeze o autodiagnoză cu privire la obiceiurile proprii de învăţare şi motivaţia pentru învăţare
- Compare diferitele stiluri de învăţare
- Identifice aspectele esenţiale ale unui training de învăţare eficientă
- Descrie unele programe şi strategii de învăţare
- Conştientizeze rolul pe care îl au în îmbunătăţirea propriei activităţi academice

În acest capitol vă propunem să reflectați asupra modului în care învățați și — dacă e cazul — asupra posibilităților de eficientizare a performanțelor voastre academice. Vă oferim unele repere pentru îmbunătățirea propriului stil de studiu, pentru formarea unor obiceiuri de învățare eficiente și pentru îmbogățirea paletei de tehnici de învățare. Nu uitați! Învățarea, ca orice activitate, presupune mijloace, metode și aptitudini. Eficiența ei depinde în mare măsură de VOI!

Din problematica învățării, acest capitol prezintă câteva elemente de bază:

1. Autodiagnoză privind învățarea
2. Stilul de învățare
3. Elemente ale unui training de învățare
4. Exemple de programe, strategii de învățare
5. Ghid de pregătire pentru examen

1.1. Autodiagnoză privind învățarea

1.1.1. Cum învăț?

În cursul anilor de școală, în mod sigur, vi s-au format anumite obiceiuri de învățare. Unele din ele s-au dovedit eficiente, altele poate nu. În mediul universitar s-ar putea să aveți nevoie să vă formați alte obiceiuri, având în vedere schimbările care au survenit (de ex. conținutul disciplinelor studiate, metodele folosite de profesorii voștri, modalitățile de evaluare, condițiile de viață, în general, cele de studii, în special).

Pentru a putea răspunde la întrebarea *Cum învăț?* vă propunem să reflectați asupra obiceiurilor și stilului vostru de învățare. Din următoarele enunțuri (Oroszlány, 1997) însemnați acele afirmații care vă sunt caracteristice:

- În timpul cursurilor sunt atent la explicațiile profesorului.
- În timpul cursurilor mă plictisesc.
- Dacă nu înțeleg ceva, întreb.
- Nu pun întrebări doar la seminar.
- Îmi place să fiu activ chiar și la cursuri.
- Nu mă implic nici măcar la seminar.

- Îmi place să fiu prezent la cursuri.
- Cred că am reușit să mă adaptez la noul stil de predare.
- Mă simt bine în grupa mea.
- Dacă nu înțeleg ceva, cer ajutorul colegilor.
- Dacă am anumite probleme în învățare, cer ajutorul coordonatorului de seminar.
- Îmi place să mă pregătesc și în timpul semestrului.
- În cazul unor eșecuri, îmi pierd motivația pentru învățătură.
- Îmi place să studiez bibliografia propusă.
- Învăț numai pentru că trebuie.
- Învăț pentru împlinirea unor scopuri de perspectivă.
- Învăț pentru a mă adapta cerințelor.
- După terminarea cursurilor îmi place să revăd ceea ce am învățat / s-a predat în ziua respectivă.
- În timpul semestrului învăț numai dacă mi se impune.
- Pot învăța eficient doar dacă sunt singur.
- Nu mă deranjează prezența altora când învăț.
- Învăț mult mai eficient cu un coleg.
- Mă odihnesc înainte de a începe să învăț.
- Dacă am mult de învățat, iau câteva pauze.
- Învăț stând la birou.
- Sunt atent să am suficientă lumină când învăț.
- Înainte de a începe studiul, fac ordine pe birou și îmi pregătesc lucrurile de care voi avea nevoie.
- În timp ce învăț, ascult muzică.
- În timp ce învăț, de obicei merge televizorul.
- Pentru a învăța eficient, am nevoie de liniște perfectă.
- Încep studiul cu rezolvarea sarcinilor mai dificile.
- Învăț cu voce tare.
- Pot să mă concentrez timp îndelungat.
- Deseori se întâmplă să pierd firul celor citite.
- Obișnuiesc să subliniez ideile importante.
- Caut cuvintele-cheie ale cursului.
- În timpul studiului pregătesc schițe, scheme, modele.
- Când întâlnesc vreun cuvânt necunoscut, mă opresc și îl caut în dicționar.
- Învăț chiar și cuvintele, ideile, fragmentele pe care nu le înțeleg.
- Îmi place să rezolv sarcini în grup.



Vă propunem să realizați (în scris) o scurtă descriere a modului în care învățați. Care din aspectele relatate se dovedesc a fi eficiente? Ce considerați că ar trebui modificat?

O altă întrebare la fel de importantă pentru o autodiagnoză este cea referitoare la motivația privind studiul:

1.1.2. De ce învăț?

Citiți următoarele afirmații legate de posibilele motive de învățare, apoi ordonați-le astfel încât afirmația care vi se potrivește cel mai bine să fie pe primul loc ș.a.m.d.

- Pur și simplu aș dori să știu totul mai bine, să înțeleg totul mai bine, să găsesc explicații pentru toate. De aceea învăț cu plăcere chiar și atunci când conținutul nu este foarte interesant. ______
- În viață nu primești nimic pe gratis. Dacă învăț, voi avea mai mulți bani, voi putea să-mi permit mai multe, voi putea să adopt stilul de viață pe care mi-l doresc. ______
- Sunt dator părinților mei. Vreau ca ei să fie mulțumiți de mine, de aceea învăț cât de bine pot. ______
- Foștii și actualii mei profesori așteaptă rezultate bune de la mine. Nu vreau să-i dezamăgesc. ______
- Cel care știe mai mult este mai valoros pentru societate. Pentru mine este o problemă morală să învăț cât mai bine. ______
- Îmi face plăcere să văd că ceilalți observă că eu știu, să văd că ei recunosc meritele mele. ______
- Învăț bine și cu spor dacă ceea ce învăț este interesant și variat. ______

Motivația face parte din recuzitele indispensabile ale învățării, iar motivele învățării pot fi multiple. Unii învață din dorința de a ști cât mai mult, din curiozitate, alții pentru avantaje materiale, de teama consecințelor sau pentru a fi la înălțimea expectanțelor altora etc.

1. 2. Stilul de învățare

Stilul de învățare reprezintă modalitatea preferată și specifică individului de a recepta, prelucra, stoca și reactualiza informația.

1.2.1. Clasificarea stilurilor de învățare (criterii)

Stilurile de învățare pot fi clasificate după următoarele criterii: modalitatea senzorială predominantă (auditiv, vizual, kinestezic), tipul de inteligență — conform teoriei inteligențelor multiple elaborată de Gardner (1993) dimensiunile inteligenței* (pot fi considerate modalități diferite de utilizare a abilităților cognitive —, emisfera cerebrală dominantă (global, analitic), experiențierea cunoștințelor (Kolb, 1984).

Vom prezenta câteva dintre aceste stiluri.

A. După **modalitatea senzorială predominantă**, se diferențiază trei stiluri: auditiv, vizual, kinestezic.

■ Studenții (persoanele) care au *stil de învățare de tip auditiv* deseori vorbesc în sine sau își mișcă buzele citind cu voce tare. Preferă mai degrabă să spună lecția unui coleg sau să o înregistreze pe bandă și să asculte apoi cele înregistrate. Pentru a depăși dificultățile de învățare, au obiceiul de a verbaliza acțiunile întreprinse. Își manifestă verbal entuziasmul, suportă greu liniștea în timpul învățării.

Ei învață vorbind și ascultând, pentru ei contează mult explicațiile profesorului. Pentru acești studenți sunt foarte importante momentele introductive în care se prezintă ceea ce va urma la curs sau seminar și scurta recapitulare de la finalul cursului, respectiv seminarului. Învață eficient prin metode euristice și valorifică bine discuțiile de grup.

■ Studenții (persoanele) care au *stil de învățare de tip vizual* preferă să vadă ceea ce învață: învață pe bază de text scris, ilustrații, hărți, imagini, diagrame etc. Pentru ei

* Inteligența lingvistică, logico-matematică, muzicală, spațială, kinestezică, interpersonală, intrapersonală și naturalistă.

metodele de fixare cele mai eficiente sunt recitirea sau rescrierea materialului. Unii dintre ei se descurcă mai bine folosind limbajul scris: memorează cu uşurinţă texte scrise, îşi notează instrucţiunile. Alţi studenţi se descurcă mai bine folosind grafice, modele, diagrame, figuri etc. sau urmărind filme şi alte materiale vizuale. Ei vizualizează cu uşurinţă fizionomii, locuri, folosindu-şi imaginaţia şi rareori se pierd într-un loc nou.

Studenţii cu un astfel de stil sunt avantajaţi atunci când sunt folosite materiale vizuale la cursuri şi seminarii. Învaţă eficient prin prezentarea şi explicarea (chiar elaborarea) unor scheme, modele etc. Valorifică foarte bine suporturile de curs, mai ales dacă pot face însemnări pe marginea lor. Este importantă eliminarea factorilor care ar putea să le distragă atenţia.

■ Studenţii (persoanele) care au *stil de învăţare de tip kinestezic* simt nevoia să se implice fizic în activitatea de învăţare, învaţă din situaţiile în care pot să experimenteze. Ascultând o expunere, de obicei, iau notiţe, mai mult pentru actul fizic în sine şi nu pentru a avea un suport vizual de învăţare. Încep a învăţa cu scanarea materialului, după aceea se concentrează asupra detaliilor. Le este tipică folosirea markerelor colorate. Deseori schiţează modele, diagrame sau desenează în timp ce ascultă o prelegere, o discuţie. Îşi manifestă entuziasmul prin mişcări.

Studenţii cu un stil de învăţare kinestezic preferă activităţile care implică mişcare, respectiv cele la care se pot lua pauze scurte, dar mai frecvente. Îi avantajează folosirea markerelor colorate pentru accentuarea punctelor cheie. Învaţă eficient prin sarcini care necesită transferarea datelor din textul dat pe un alt suport de date.

B. Kolb (1984) diferenţiază stilurile de învăţare în funcţie de diferitele **modalităţi de raportare la experienţa directă cu cunoştinţele**. Învăţarea eficientă presupune parcurgerea tuturor etapelor, de la experienţierea activă, trecând prin faza de reflectare şi conceptualizare abstractă a cunoştinţelor, până la aplicarea practică a acestora. De obicei, există anumite preferinţe pentru unele etape ale acestui proces:

- Cei care învaţă bazându-se pe *experienţa concretă* au tendinţa de a trata fiecare situaţie ca un caz unic, învaţă cel mai eficient din exemple specifice. Pentru ei textele teoretice nu sunt întotdeauna utile. Se descurcă bine în activităţile de grup, de obicei sunt sociabili şi nu le place să fie dirijaţi.
- Studenţii care preferă *observaţia reflectivă* se bazează în mod deosebit pe observaţia minuţioasă. Sunt mai eficienţi dacă expunerea le permite să fie observatori obiectivi. Având în vedere predominanţa senzorială, ei sunt vizuali sau auditivi. De obicei au o fire introvertită.
- Studenţii care pun accent pe *generalizarea abstractă sau conceptualizare* confruntă informaţia cu propria experienţă. Se orientează mai degrabă spre obiecte şi simboluri decât spre alte persoane. Ei învaţă cel mai eficient în situaţii de învăţare care pun în prim-plan teoria şi analiza sistematică. Câştigă prea puţin în cazul abordărilor de tipul „învăţare prin descoperire", simţindu-se chiar frustraţi de acestea. Pot valorifica foarte bine studiile de caz, lecturile teoretice.
- Cei care se bazează pe *experimentarea activă* vor să afle ce modalităţi noi de a acţiona oferă informaţia dobândită. Învaţă cel mai eficient prin proiecte, rezolvarea unor probleme concrete, simulări etc. Nu le plac situaţiile pasive de învăţare (de ex.: expunerea). Având ca şi criteriu predominanţa senzorială, sunt kinestezici. De obicei sunt persoane extravertite.

Stilurile identificate de Kolb au la bază câte două dimensiuni din cele prezentate mai sus. Aceste stiluri sunt următoarele:

■ *Stilul divergent (imaginativ)* — bazat pe *observaţie reflectivă* şi *experienţă concretă*. Studenţii cu un astfel de stil învăţă prin experienţa concretă cu situaţia generatoare de cunoştinţe şi reflectarea ulterioară asupra acesteia. Învaţă prin sentimente şi intuiţie. Întrebarea lor preferată este: „De ce?". Au nevoie de timp suficient pentru a reflecta asupra subiectului. Forţa lor constă în imaginaţie. Privesc mai degrabă întregul decât părţile componente. Prezintă mult interes faţă de oameni, sen-

timente, cultură. De obicei, au succes în cariere care le oferă prilejul de a lucra cu oamenii.

- *Stilul asimilator (analitic, teoretic)* — bazat pe *conceptualizare abstractă şi observaţie reflectivă*. Studenţii cu un astfel de stil valorifică reflecţiile personale asupra situaţiilor, ajungând la concepte şi teorii cu grad înalt de abstractizare şi generalizare. Învaţă prin intuiţie şi gândire. Pun de obicei întrebări ca: „Ce legătură există între cele două?". Forţa lor constă în talentul de a crea modele teoretice. Sunt mai puţin interesaţi de aplicarea practică a cunoştinţelor, sunt mai mult preocupaţi cu concepte abstracte. Îi întâlnim frecvent în departamentele de cercetare şi planificare.
- *Stilul convergent (pragmatic)* — bazat pe *conceptualizare abstractă* şi *experimentare activă*. Studenţii cu un astfel de stil sunt orientaţi spre aplicarea practică a ideilor şi datelor prelucrate sistematic. Învaţă bine prin acţiune şi gândire. Întrebarea lor preferată e „Cum aş putea aplica acesta în mod practic?". Forţa lor constă în aplicarea ideilor în practică. Sunt independenţi, nu pun accent deosebit pe emoţii. De obicei, au un cerc restrâns de interese tehnice.
- *Stilul adaptativ (dinamic)* — bazat pe *experienţă concretă* şi *experimentare activă*. Studenţii cu un astfel de stil preferă învăţarea concretă, testând cunoştinţele în situaţii reale. Învaţă bine prin sentimente şi comportament. Forţa lor constă în capacitatea sporită de a face faţă schimbărilor şi de a se adapta la situaţii specifice. Rezolvă problemele în mod intuitiv, îşi asumă riscul. Se simt în largul lor când sunt printre oameni, îi pot determina pe ceilalţi să se implice şi să fie entuziaşti. Au succes în activităţi specifice departamentelor de marketing şi de vânzare sau în domeniul educaţiei.

Pentru o mai bună diferenţiere a stilurilor, să ne gândim cum învaţă să utilizeze un program pe calculator persoane cu un stil diferit de învăţare: imaginativul — meditează asupra ultimului pas efectuat; teoreticianul — citeşte manualul; pragmaticul — apelează la opţiunea „help" a programului; dinamicul — se apucă şi încearcă.

1.2.2. Cum identificăm stilul de învăţare?

Stilurile de învăţare pe care le adoptăm pe parcursul propriei vieţi, în funcţie de anumite situaţii şi experienţe, reprezintă structuri flexibile, determinând astfel o mai bună adaptare la cerinţele situaţiei în care ne aflăm.

Cunoaşterea stilului propriu de învăţare, a caracteristicilor lui definitorii, ne ajută în alegerea celor mai eficiente strategii de învăţare, eficientizându-ne astfel performanţele academice. Cele mai cunoscute modalităţi de identificare a stilului de învăţare sunt (Lemeni, 2001):

- Reflectarea şi analiza propriilor experienţe de învăţare;
- Identificarea stilurilor de învăţare pe baza unor descrieri existente, grile descriptive, chestionare, inventare;
- Experimentarea şi încercarea diferitelor stiluri de învăţare în cadrul diferitelor ore, analizându-se performanţa şi eficienţa metodelor adoptate şi ţinându-se cont de timpul şi efortul depus.

1.3. Elemente ale unui training de învăţare

Un training de învăţare are ca scop însuşirea unor cunoştinţe legate de învăţarea eficientă, familiarizarea cu unele tehnici şi metode de învăţare eficientă, respectiv formarea unor abilităţi de planificare a procesului de învăţare în condiţii optime şi efectuarea ei. În continuare vom prezenta, pe baza conceptelor de bază din domeniul psihologiei învăţării prezentate de Benesch (1994), unele elemente care pot constitui puncte de sprijin în elaborarea unui astfel de program.

1.3.1 Etapele învăţării

De obicei, învăţarea presupune un proces format din mai multe etape:

A. Motivarea pentru învăţare

Nimeni nu poate învăţa totul, deci, din multitudinea de lucruri care pot fi învăţate, optăm pentru unele pe baza unor motive. Dacă nu există deja o motivaţie pentru a

învăţa ceea ce trebuie, este bine ca într-o primă fază să ne-o formăm, de exemplu:

- ✓ prin accentuarea importanţei disciplinei / cursului / temei,
- ✓ prin formularea unor întrebări legate de temă, înainte de a începe studiul propriu-zis.

B. Situaţia de învăţare

Prima impresie, primul contact este deosebit de important şi în cazul învăţării. Pentru familiarizarea cu situaţia concretă de învăţare se propune:

- ✓ trecerea în revistă a celor ce urmează a fi învăţate,
- ✓ descoperirea acelor puncte de sprijin, care sunt deja cunoscute, asimilate şi care favorizează noua achiziţie (*ceea ce ştiu deja*),
- ✓ cunoaşterea mijloacelor ce urmează a fi folosite etc.

C. Scopul învăţării

În cazul învăţării este important ca, pe lângă motivaţia existentă deja, să ne gândim la ce anume ne va ajuta ceea ce învăţăm. Conştientizarea sensului efortului depus este deosebit de importantă.

D. Strategia de învăţare

Alegerea celor mai eficiente metode şi tehnici de învăţare se face în funcţie de specificul materiei ce urmează a fi învăţată şi caracteristicile personale.

E. Procesul propriu-zis de învăţare

Este etapa care are rol determinant şi — de obicei — este cea mai lungă.

F. Evaluarea învăţării

La fel ca în orice altă activitate, feedback-ul are rol reglator. Chiar dacă evaluarea este — de obicei — sarcina profesorului, este de dorit ca orice evaluare să fie precedată de autoevaluare.

1.3.2. Regulile generale ale învăţării eficiente

A. Unitatea de învăţare

Fiecare disciplină conţine o cantitate mare de informaţii. Înainte de prelucrarea lor, este necesară selectarea celor care urmează a fi învăţate. Este întotdeauna mai greu să selectăm, decât să adunăm informaţii.

Materialele selectate urmează să fie împărţite în unităţi mai mici, până când se ajunge la nivelul unităţilor de învăţare, adică la nişte seturi de informaţii care conţin doar un anumit punct de vedere. Divizarea conţinutului în unităţi de învăţare pregăteşte prelucrarea materialului. Astfel, putem aprecia obiectivitatea (Cât este de exactă, sigură sau generală?) şi gradul de dificultate (Cât este de familiară, inedită sau accesibilă?).

B. Contextul

Cele învăţate formează un tot unitar, unităţile de învăţare nu mai sunt izolate. Devenind verigi ale lanţului, ele contribuie la creşterea calităţii procesului de învăţare. Structurarea informaţiilor depinde de situaţia concretă, de scopul pentru care se învaţă: de exemplu, dacă învăţăm limba engleză pentru a ne descurca mai bine într-o călătorie în Marea Britanie, cunoştinţele învăţate se vor structura diferit faţă de situaţia în care învăţăm pentru un examen la limba engleză. Este important să ştim pentru ce învăţăm.

C. Exersarea

Unităţile de învăţare trebuie consolidate şi pregătite pentru prelucrările ulterioare. Nu există însă reguli generale pentru realizarea acestora.

D. Motivaţia

Motivele (structuri care duc la orientarea, iniţierea şi reglarea acţiunilor în direcţia unui scop mai mult sau mai puţin precizat) sunt cauzele interne ale comportamentului. Ansamblul structurat al motivelor reprezintă motivaţia. Putem învăţa fără un interes direct pentru o anumită disciplină şi pentru a primi direct sau indirect anumite recompense (motivaţia extrinsecă) sau putem învăţa pen-

tru că dobândirea de cunoștințe ne interesează în mod direct (motivația intrinsecă).

Învățarea voluntară și conștientă nu se poate înfăptui fără motivație.

E. Semnificația

Cantitatea asociațiilor dintre reprezentările legate de semnificația diferitelor concepte indică sugestivitatea și gradul de reținere a conceptelor. Semnificația este deci una din caracteristicile importante ale eficienței învățării.

F. Sensul, utilitatea

Studiile arată că între eficiența învățării și sensul conținutului de învățat este o relație de interdependență. Astfel, cuvintele cu sens se învață mult mai ușor decât cele fără sens, iar o poezie este mai ușor de învățat decât un fragment dintr-un text fără rimă. Intensitatea procesului de învățare crește dacă unitatea de învățare se leagă, în mod direct, de interesele și obiectivele personale.

1.3.3. Condițiile optime ale învățării eficiente

Învățarea eficientă presupune planificarea conștientă a condițiilor optime de învățare și îndeplinirea acestora.

A. Organizarea învățării

- **Mediul de învățare:**
  - ✓ *Spațiul, locul de muncă* — de obicei este dat. În măsura posibilităților, este bine să creăm un spațiu care „ne îndeamnă" să învățăm. Putem învăța eficient la un birou pe care am pregătit materialele, instrumentele de care avem nevoie. Dezordinea ne poate crea o stare de disconfort. Să nu lăsăm la vedere nici obiectele care ne-ar distrage atenția, ne-ar reține. Dacă suntem niște persoane mai „împrăștiate" putem să ne disciplinăm învățând alături de alții (de ex. la bibliotecă).
  - ✓ *Lumina* — este un factor determinant al activității intelectuale. La o lumină neadecvată obosim mai repede, capacitatea de concentrare

scade. Lumina puternică ne irită, cea slabă ne adoarme. Dacă învățăm la lumină artificială, este bine ca aceasta să fie focalizată pe obiectul atenției.
  - ✓ *Liniștea* — Multe persoane afirmă că pot învăța bine în timp ce ascultă muzică. Muzica, la fel ca celelalte sunete din mediul înconjurător, distrage atenția, perturbă concentrarea. În cazul unor activități monotone, muzica poate avea efecte pozitive, dar învățarea activă nu este monotonă. Muzica (clasică, instrumentală) poate fi folosită pentru a „acoperi" alte zgomote și ne poate mobiliza în timpul pauzelor.
- **Timpul** — 3×20 minute valorează mai mult decât 1×60 minute.
  - ✓ *Planificarea timpului* — Sunt propuse planificările flexibile care țin cont de timpul avut la dispoziție, de complexitatea, specificul sarcinii și de caracteristicile personale.
  - ✓ *Pauze bine plasate* — Pauzele au rolul de a preveni starea de oboseală care are efecte nedorite asupra învățării. Plasarea rațională a pauzelor în timpul studiului trebuie făcută în funcție de caracteristicile sarcinilor și a celor individuale. Nu trebuie să neglijăm durata acestor pauze — dacă ele sunt prea lungi, putem să „ieșim din ritm", iar reluarea activității va fi mai dificilă.

De exemplu:

— în cazul unor sarcini complexe (de ex. elaborarea unui studiu) se propune o pauză de 10–15 minute după aproximativ 1 oră ½,

— dacă citim, învățăm, luăm notițe, putem lua o pauză de 5–6 minute după o oră de activitate,

— în cazul în care trecem la o altă temă, disciplină, un alt capitol, pauza poate fi de 15 minute.

Ce facem în timpul acestor pauze? Este important să găsim acele metode, activități proprii care ne ajută să valorificăm pauzele pentru refacere, relaxare. Se propun

metode de relaxare, exerciții de antrenare a ochilor, mișcare etc.

- **Unitățile de învățare** — se propune învățarea în „doze" mai mici care sunt majorate treptat și ca mărime și ca număr.

B. Mijloacele învățării

Prin mijloace de învățare înțelegem totalitatea mijloacelor externe moderne și tradiționale care sprijină procesul de învățare (de ex.: planșe, machete, videofilme, CD-uri educaționale).

C. Asimilarea

Inițial, materialul ce urmează să fie învățat este străin, nefamiliar. Asimilarea acestuia necesită efort din partea noastră. Alegerea metodelor prin care îl vom asimila este sarcina noastră (de ex.: putem să audiem prelegerea, să luăm notițe, să citim cursurile și să subliniem cuvintele cheie, să pregătim o lucrare pe această temă, să elaborăm un model, o schiță explicativă etc.).

D. Condensarea

Condensarea susține înțelegerea. Putem condensa cele învățate într-o propoziție, *frază* sau un rezumat. Cel mai însemnat mijloc de condensare este imaginea.

E. Îmbogățirea conținutului

Când învățăm cuvinte fără sens (de exemplu denumirea unei noi mărci), de obicei, atașăm cuvântului un sens gândit/găsit de noi, îmbogățindu-i astfel conținutul. Îmbogățirea conținutului face posibilă prelucrarea mai profundă a materialului învățat.

F. Reducerea anxietății

Anxietatea este specifică situațiilor de examen. Fiind un fenomen natural, trebuie să încercăm să îl reducem, evitând dramatizarea situației (în ghidul pentru pregătirea examenului vei găsi recomandări concrete în acest sens).

G. Controlul învățării

Controlul este un element foarte important, care poate îmbrăca forma autocontrolului sau poate fi extern. În cazul învățării unui text, controlul este realizat, de regulă, prin redarea celor învățate. Să nu uităm că încercarea de a reda textul învățat este mult mai valoroasă din punct de vedere al învățării, decât citirea pasivă. Totuși, cea mai eficientă formă de control rămâne aplicarea celor învățate în rezolvarea anumitor sarcini, probleme.

1.3.4. Strategiile de învățare

Strategiile de învățare sunt metode de învățare selectate și utilizate pentru a atinge un scop stabilit anterior. Strategiile superioare de învățare se bazează pe elaborarea, înțelegerea și organizarea materialului (Lemeni, 2001):

A. Elaborarea materialului — presupune utilizarea cunoștințelor anterioare pentru interpretarea și îmbogățirea materialului de învățat.

B. Înțelegerea materialului — decurge din faza anterioară și presupune relaționarea noilor cunoștințe achiziționate cu cele deja stocate, pentru a construi structuri de cunoștințe active și flexibile.

Cele mai cunoscute modalități de facilitare pentru elaborarea și înțelegerea materialului sunt:

- activarea cunoștințelor anterioare (survolarea materialului, identificarea titlurilor și subtitlurilor, formularea de întrebări anticipative etc.);
- realizarea de analogii (de exemplu: memoria-bibliotecă);
- mnemotehnicile, prin care se creează legături artificiale între diverse idei și concepte (de ex.: concatenarea, acronimele, metoda LOCI — asocierea diferitelor idei ale unui material de reținut cu diferite locuri aflate pe un traseu cunoscut, înlănțuirea conceptelor, utilizarea cuvintelor cheie).

C. Organizarea materialului — presupune gruparea informațiilor relaționate în diverse categorii și structuri,

conferindu-se astfel o coerenţă şi o logică materialului de învăţat.

Pentru organizare a materialului se pot utiliza strategii ca:
- realizarea unui cuprins al ideilor principale din materialul de învăţat;
- schematizarea conţinutului pe baza relaţiilor existente între idei (relaţii de tip cauză — efect, parte — întreg, ordine cronologică, naraţiune etc.);
- reprezentarea grafică a materialului sub formă de hartă, reţea, tabel etc.;
- sumarizarea conţinutului, selectarea ideilor şi exemplelor relevante.

Cum alegem o strategie de învăţare?

Alegerea strategiilor care urmează a fi folosite în procesul învăţării se realizează în funcţie de (Lemeni, 2001):
- stilul propriu de învăţare;
- caracteristicile materialului de învăţat;
- cunoştinţele şi abilităţile metacognitive de care dispunem (vezi şi capitolul următor);
- scopul pentru care învăţăm.

1.3.5 Tulburări ale procesului de învăţare

Cauzele dificultăţilor de învăţare nu sunt întotdeauna deficienţele. Vom prezenta unele dificultăţi pornind de la cauzele şi efectele lor:

A. Circumstanţe perturbatoare:
- Sursele perturbatoare pot fi externe sau interne. Dintre cele externe putem aminti de zgomotul sau lumina neadecvată. În ceea ce priveşte sensibilitatea la aceste circumstanţe perturbatoare, diferenţele personale sunt însemnate.
- Unele tulburări pot avea cauze interne, care de regulă nu sunt atât de vizibile, observabile ca şi cele externe. Spectrul acestora este foarte larg, variind de la lipsa unor cunoştinţe de bază până la situaţiile de surmenaj. Pe lângă dificultăţile cu caracter tranzitoriu, sunt cunoscute şi tulburări durabile, precum ritmul exagerat de lent al învăţării, anxietate crescută etc.

B. Tulburări legate de îndeplinire, realizare:
- Eficienţa învăţării depinde în mare măsură de starea actuală de pregătire: unii învaţă mai greu, pentru că nu se pot desprinde de alte activităţi mai interesante, plăcute, sunt „cu gândul în altă parte".
- O mare parte a problemelor de învăţare sunt legate de aşteptările exagerat de mari sau foarte mici. Ambele au efecte negative asupra învăţării.
- În lipsa unor domenii de interes, învăţarea devine anevoioasă, „nici o ofertă nu este destul de tentantă".
- Agresivitatea, ambiţia sau timiditatea pot duce la îngustarea curiozităţii.
- Tulburările de atenţie, în special cele de concentrare, pot sta la baza problemelor de învăţare (dificultăţile de concentrare pot fi cauzate de oboseală, un număr mare de stimuli, lipsă de exerciţiu etc.).
- Învăţarea este un eveniment social, iar dificultăţile de relaţionare (student şi mediul lui, student-profesor, student-student) se răsfrâng şi asupra învăţării.

1.4. Exemple de programe, strategii de învăţare

1.4.1 Strategia PQRST

Strategia PQRST elaborată de Thomas şi Robinson (1982) s-a dovedit a fi eficientă în înţelegerea şi reţinerea elementelor şi a informaţiilor cheie dintr-un curs/capitol. Denumirea ei provine din iniţialele celor cinci paşi pe care trebuie să-i parcurgem citind cursul / capitolul. Aceşti paşi sunt:
- **P — preview (*parcurgere*)**
- **Q — question (*întrebare*)**
- **R — read (*citire*)**
- **S — self-recitation (*reproducerea, redarea textului*)**
- **T — test (*control, verificare*).**

Primul şi ultimul pas (P, T) se aplică la întregul curs / capitol, iar cele trei etape din mijloc (Q, R, S) sunt reluate

pentru fiecare parte / subcapitol în parte. De exemplu, dacă urmează să citim un capitol care are trei subcapitole, schema metodei ar fi următoarea:

P→	Q1, R1, S1→	Q2, R2, S2→	Q3, R3, S3→	T

Etapa P (preview, *parcurgere*)

Se realizează o trecere în revistă a ceea ce urmează să fie citit, învăţat. Astfel ne formăm o primă idee despre temele principale ale cursului / capitolului. Începem cu citirea atentă a cuprinsului cursului / capitolului, apoi parcurgem întregul material, insistând asupra titlurilor subcapitolelor / părţilor, uitându-ne şi la eventualele imagini, scheme, figuri. După aceasta urmează momentul cel mai important al etapei: citirea cu atenţie a rezumatului de la finalul capitolului / cursului. Să alocăm timp suficient pentru citirea fiecărui punct al rezumatului, căci ne vor veni în minte întrebări la care vom putea răspunde după citirea întregului text. În finalul etapei P, avem o imagine de ansamblu asupra temelor cursului / capitolului şi asupra modului de structurare ale acestora.

Etapa Q (question, *întrebare*)

Este o etapă care se aplică la nivelul subcapitolelor. Vom trece la al doilea subcapitol doar după parcurgerea etapelor Q, R, S la nivelul primului subcapitol.

Înainte de a citi întregul subcapitol, citim titlurile din această parte. După aceea transformăm fiecare titlu într-una sau mai multe întrebări, la care aşteptăm răspuns după citirea fragmentului respectiv. Prin formularea acestor întrebări vom putea să ne mobilizăm mai bine, devenim mai interesaţi de ceea ce urmează să aflăm, învăţăm.

Etapa R (read, *citire*)

În timp ce citim subcapitolul, încercăm să răspundem la întrebările pe care ni le-am pus în etapa anterioară (Q). Reflectăm asupra a ceea ce citim şi încercăm să găsim alte informaţii cunoscute deja de noi care se pot lega de informaţiile citite acum. Putem sublinia cuvintele sau propoziţiile cheie, dar textul subliniat să nu fie mai

mult de 10-15% din întregul text, deoarece altfel se pierde esenţa acestor sublinieri — la o recitire ulterioară a textului nu vor ieşi în evidenţă. Dacă dorim să ne facem notiţe, să terminăm citirea întregului aliniat înainte de a începe să notăm ideea principală, pentru ca notiţele noastre să surprindă într-adevăr aspectele esenţiale.

Etapa S (self-recitation, *reproducerea, redarea textului*)

După ce am terminat de citit, încercăm să reactualizăm ideile principale şi să repetăm informaţiile. Repetarea (în măsura posibilităţilor — cu voce tare) a informaţiilor citite este o tehnică eficientă de fixare a acestora. E important să verificăm dacă am reuşit să redăm toate ideile. Această etapă ne ajută să evidenţiem golurile din cunoştinţele noastre, realizând totodată o structurare mai bună a informaţiilor şi consolidarea lor.

După ce am ajuns la finalul subcapitolului, trecem la următorul subcapitol aplicând etapa Q (a întrebărilor). Vom continua astfel până când am parcurs toate părţile cursului / capitolului.

Etapa T (test, *control / verificare*)

După citirea pe fragmente a întregului curs / capitol, realizăm o reintegrare a acestora şi un test final. Începem prin a ne revedea notiţele şi a ne reaminti aspectele esenţiale. Vom insista pe înţelegerea modului în care se leagă aceste aspecte importante unele de celelalte, a modului în care diferitele părţi se integrează în curs / capitol. Poate fi nevoie de o nouă trecere în revistă a întregului material prelucrat (printr-o citire „în diagonală"). Putem reciti cu mare atenţie rezumatul capitolului, gândindu-ne la informaţiile cu care am putea completa fiecare punct al acestuia.

Este important ca această etapă de verificare să fie derulată imediat după încheierea citirii cursului / capitolului, deci să nu o amânăm pentru seara dinaintea examenului.

1.4.2 Programul CoRT

Programul CoRT elaborat de Edward de Bono (1987) are ca scop **dezvoltarea gândirii creative** şi cuprinde o serie de „mijloace de gândire" (fiecare fiind o strategie efi

cientă) ce pot fi utilizate în învățare. Datorită acestora în timpul gândirii vom ține cont de mai multe puncte de vedere, gândirea va deveni mai profundă, vom putea evita impulsivitatea.

Mijloacele de gândire CoRT:

1. CAF — Consider All Factors: *Să luăm în considerare toți factorii!*
2. FIP — First Important Priorities: *Să stabilim prioritățile!*
3. PMI — Plus, Minus, Interesting points: *Plusuri, minusuri, puncte de vedere interesante*
4. C and S — Consequences and Sequel: *Consecințe și urmări*
5. AGO — Aims, Goals and Objectives: *Intenții, scopuri, obiective*
6. APC — Alternative Possible Choices: *Alegeri alternative posibile*
7. OPV — Other Points of View: *Punctele de vedere ale celorlalți*

Să luăm în considerare toți factorii! (CTF)

Esența gândirii creative este producerea de idei, lărgirea posibilităților de percepție. Încercăm să investigăm întreaga zonă în loc să ne concentrăm asupra unei fâșii înguste. Prin acest mijloc de gândire se realizează lărgirea sferei de atenție. Este ideal în situații decizionale, deoarece ne îndeamnă la evaluarea atentă a diferiților factori înainte de a judeca.

Exerciții de formare și exersare a tehnicii CTF

Răspundeți în scris la următoarele întrebări:

1. Aveți ocazia să vă mutați într-un apartament (nou, propriu). Care sunt factorii de care trebuie să țineți cont în alegerea acestei locuințe?
2. Trebuie să luați o decizie asupra modului în care vreți să vă petreceți vacanța de vară. Ce trebuie să aveți în vedere când luați această decizie?
3. Elaborați un proiect la una din disciplinele preferate. Care sunt criteriile pe baza cărora ar putea fi evaluată în mod obiectiv?

Să stabilim prioritățile! (SP)

Este o tehnică simplă de ordinare / ierarhizare, prin care ne putem direcționa atenția asupra gândirii priorităților. Factorii nu sunt la fel de importanți, există unele lucruri și valori care înseamnă mai mult decât altele. Prioritățile sunt importante atât în momentul planificării, cît și în situațiile în care evaluăm ceea ce s-a realizat în prealabil și ceea ce urmează să se realizeze. În cadrul exercițiilor de formare și exersare a acestei tehnici este util să se reducă numărul priorităților (de ex. la trei sau patru).

Exerciții de formare și exersare a tehnicii SP

Inventariați factorii care trebuie luați în vedere în situațiile de mai jos, apoi alegeți trei-patru dintre ele pe care să le ordonați în funcție de priorități!

1. Facultatea a primit un buget generos pentru dezvoltare. După părerea Dv., care sunt criteriile cele mai importante în legătură cu cheltuirea acestor fonduri?
2. Care sunt criteriile cele mai importante în alegerea unei profesiuni?
3. Ce trebuie să aveți în vedere când cumpărați o mașină / o bicicletă nouă?

Plusuri, minusuri, puncte de vedere interesante (PMI)

După stabilirea ierarhiei, urmează aprecierea factorilor din perspectiva avantajelor, dezavantajelor și a aspectelor interesante. Această tehnică ne ajută să ne fixăm atenția asupra diferitelor puncte de vedere ale unei anumite teme și să reflectăm asupra ei. Punctele de vedere avantajoase cuprind elementele pozitive ale temei, cele dezavantajoase pe cele negative, iar cele interesante le includ pe cele care nu sunt nici pozitive, nici negative (sunt neutre). PMI este o tehnică de evaluare utilă care poate fi folosită la începutul analizei unei situații sau faze de lucru. Cu ajutorul ei o imagine, un obiect sau un text poate deveni obiectul unei analize creative.

Exerciții de formare și exersare a tehnicii PMI

Adunați cât mai multe aspecte pozitive, negative, respectiv interesante / neutre referitoare la temele date!

1. Să fie obligatorie prezența la cursuri!

2. Să fie eliminate toate scaunele din autobuze!
3. Realizează o analiză a ultimei cărți citite sau a ultimului film vizionat, folosind tehnica PMI.

Consecințe și urmări (C&U)

Toate acțiunile și deciziile noastre au consecințe. Apariția acestor consecințe poate fi imediată, apropiată în timp, medie sau târzie. Este important să avem în vedere posibilitățile, probabilitatea și certitudinea consecințelor. (*Care sunt consecințele certe? Lucrurile vor evolua întotdeauna astfel? Cum pot evolua altfel? Știm ce se va întâmpla?*) Totodată trebuie să ne gândim și la riscurile care pot influența / schimba consecințele previzibile. (*Care sunt riscurile? Ce se poate strica? Care este rezultatul cel mai nefericit? Care este rezultatul ideal, cel mai bun? Care este rezultatul probabil?*)

Exerciții de formare și exersare a tehnicii C

Identificați consecințele următoarelor evenimente, precizând și momentul apariției lor (de exemplu, într-un an, între 1 și 5 ani, între 5 și 15 ani sau peste 25 ani)!

1. Se epuizează rezerva de petrol a lumii.
2. Datorită efectului de seră, atmosfera Terrei se încălzește și mai mult.
3. Se descoperă remedii pentru toate bolile bătrâneții.

Căutarea urmărilor este de asemenea un bun punct de pornire pentru gândire. Această tehnică poate fi exersată prin continuarea unor întâmplări. Pentru o mai bună înțelegere a modului în care se schimbă lucrurile, putem să reflectăm și asupra întâmplărilor precedente, a antecedentelor.

Intenții, scopuri, obiective (ISO)

În mediul școlar, răspunsul la întrebarea *„De ce faci acest lucru?"* deseori este *„Pentru că așa mi-a spus profesorul."* Acest răspuns înseamnă că se trăiește doar pentru clipa prezentului, structura procesului de învățare nu este înțeleasă, nu sunt cunoscute / conștientizate obiectivele învățării. Tehnica ISO este un mijloc prin care putem defini obiectivele procesului de gândire și ale procesului de învățare.

Exerciții de formare și exersare a tehnicii ISO

Care ar putea fi / sunt:

1. Scopul unei echipe de fotbal / baschet?
2. Intențiile părinților tăi referitoare la viitorul tău?
3. Obiectivele tale în acest an universitar?

Alternative, alegeri, posibilități (AAP)

Lumea este plină de alternative, alegeri, posibilități. Problema este că nu le vedem / găsim întotdeauna. Elevii / studenții deseori sunt convinși că o anumită sarcină poate fi realizată corect doar într-un singur mod. Trebuie să ne pregătim pentru identificarea alternativelor, a noilor direcții posibile. Din când în când trebuie să avem curajul să încercăm un drum necunoscut. Există alternative în ceea ce privește:

- punctele de vedere,
- acțiunile,
- soluțiile,
- metodele de lucru,
- explicațiile,
- planurile,
- proiectele.

Trebuie să credem că există alternative, chiar dacă noi nu le găsim. Căutarea alternativelor este dificilă mai ales atunci când nu suntem constrânși să le găsim. Acționăm pe baza obișnuințelor, fără să ne mai gândim la alte căi. Tehnica AAP ne ajută să gândim mai flexibil, să fim mai deschiși la posibilități.

Exerciții de formare și exersare a tehnicii AAP

Elaborează diferite alternative, soluții, posibilități care te-ar ajuta în luarea unei decizii în situațiile date!

1. Împreună cu prietenii vă decideți să colectați fonduri pentru scopuri caritabile. Stabiliți scopul și oferiți cât mai multe soluții!
2. Mergeți pe stradă și vedeți că unei femei i se face rău. Care ar putea fi cauzele posibile? Ce ați putea face?
3. Vă dați seama că un prieten vă fură. Care sunt alternativele de soluționare a situației?

Punctele de vedere ale celorlalţi (PVC)

O altă posibilitate de lărgire a spectrului perceptiv este observarea lucrurilor din punctul de vedere al unei alte persoane. Pentru aceasta avem nevoie de capacitatea de a asculta părerea celuilalt, precum şi capacitatea de a ne transpune în situaţia lui, pentru a-i înţelege sentimentele şi gândurile, adică de capacitate empatică. Aceasta este fundamentală pentru dezvoltarea morală şi a inteligenţei interpersonale / sociale.

Una din metodele cunoscute pentru investigarea punctului de vedere al celuilalt este analiza unui conflict sau a unei teme controversate din toate unghiurile posibile.

Exerciţii de formare şi exersare a tehnicii PVC

Notaţi punctele de vedere ale persoanelor implicate în următoarele situaţii!

1. Părinţii nu au fost de acord ca fiica lor de 16 ani să plece într-o excursie de mai multe zile cu prietenii. Care este punctul de vedere al părinţilor şi care sunt argumentele fetei?
2. Împrumutaţi o sumă de bani prietenului pentru ca acesta să-şi cumpere un bilet la loterie. Biletul este câştigător. Al cui este câştigul? Care este punctul vostru de vedere şi care este cel al prietenului vostru?
3. Alegeţi una din cărţile sau filmele preferate. Realizaţi o analiză cu tehnica PVC asupra gândurilor, sentimentelor şi a punctelor de vedere ale diferitelor personaje.

Gândirea creativă poate fi învăţată şi dezvoltată. În orice formă de învăţare trebuie să găsim loc pentru gândirea creativă, individuală sau divergentă.

1.5. Ghid de pregătire pentru examen

În finalul acestui capitol vă oferim un ghid de pregătire pentru examen elaborat pe baza propunerilor şi observaţiilor făcute de Kugemann (1974).

Rezultatul unui examen, de cele mai multe ori, se stabileşte deja înainte de examen, în perioada de pregătire.

Pregătirea nu depinde doar de timp, deoarece **planificarea** este decisivă.

Să începem să ne pregătim din timp!

Mai întâi este bine să avem în vedere următoarele aspecte:

- Ce se cere la acest examen?
- Ce ştiu deja?
- Ce nu ştiu?
- Ce doresc şi ce pot învăţa din ceea ce nu ştiu?

Este important să răspundem la aceste întrebări sincer, fără iluzii şi pesimism.

Având în vedere faptul că, de obicei, subestimăm timpul de care avem nevoie, propunem dublarea acestui interval de timp — pe de o parte, avem nevoie de timp de rezervă pentru situaţiile neprevăzute iar, pe de altă parte, nu este bine să învăţăm înainte de examen (un interval de 8–10 ore).

Să încheiem în timp util!

Reactualizarea cunoştinţelor învăţate mai demult este perturbată de cele învăţate recent, de aceea nu este indicat să învăţăm noi informaţii chiar înainte de examen. Înainte de un examen scris sau un examen oral serios, se propune ca în ziua examenului să nu luăm cartea în mână. Pentru aceasta avem nevoie de o voinţă de fier, mai ales că în acest interval — dacă ne-am pregătit bine — ne vin în minte diverse întrebări la care avem impresia că nu ştim să răspundem. Totuşi, a învăţa în minutele, orele dinaintea examenului este în defavoarea noastră. Acum trebuie doar să rămânem cât mai calmi.

Să aflăm cât mai multe despre examen!

Să aflăm cât mai multe informaţii despre:

- Care sunt cerinţele acestui examen?
- Ce fel de cunoştinţe se cer?
- Cum decurge examinarea?
- Cât timp durează acest examen?

Printr-o muncă eficientă de detectiv putem afla chiar şi unele întrebări sau teme care sunt foarte importante,

dar să nu excludem niciodată părţi din materia cerută pe baza presupunerilor!

Dacă deţinem aceste informaţii, putem recurge la alegerea celei mai eficiente strategii de pregătire pentru examen.

Să elaborăm un plan de pregătire!

Pregătirea planului este cel mai important moment. Trebuie să avem în vedere aptitudinile noastre de învăţare şi stilul nostru cel mai eficient. La elaborarea planului să nu uităm:

- să începem şi să terminăm la timp;
- să nu neglijăm anumite părţi;
- să valorificăm timpul eficient;
- să ne propunem un ritm adecvat;
- să învăţăm prin metode eficiente;
- să ne propunem anumite obiective care pot fi atinse pe parcurs.

Dacă trebuie să ne pregătim la mai multe discipline / pentru mai multe examene, este bine să ne planificăm şi zile de odihnă între ele.

Să regizăm examene de probă!

Mai ales în cazul primelor examene sau a unor examene mai importante, putem să ne familiarizăm cu aceste situaţii prin „regizarea" unor examene de probă. Acestea sunt totodată ocazii de autoevaluare.

În cazul unei examen scris este important să ne propunem subiecte asemănătoare (ca timp necesar de rezolvare, grad de dificultate etc.) cu cele aşteptate la examenul real, iar condiţiile să fie de asemenea cât mai apropiate de situaţia reală. Putem „organiza" acest eveniment împreună cu alţi colegi.

În cazul unui examen oral este util să pregătim bilete formulând subiecte asemănătoare cu cele aşteptate la examenul real. După un timp de gândire / pregătire de cel mult 20 de minute, să dezvoltăm subiectul, cu voce tare, fără să folosim „instrumente ajutătoare". Şi în această situaţie putem apela la un coleg, care poate corecta, completa — dacă e cazul — răspunsul primit, astfel îi oferim şi

lui o ocazie de a învăţa.

Să ne menajăm nervii!

Starea noastră depinde, în primul rând, de cât de bine am reuşit să ne pregătim. Pe lângă aceasta, ca să ne „antrenăm" pentru această situaţie stresantă, este bine să ne gândim la / să luăm în calcul următoarele aspecte:

- Ce se întâmplă dacă nu reuşesc la acest examen? (Cât valorează acest examen pentru mine? Ce urmări poate avea un eşec? Ce posibilităţi ulterioare am?)
- Ce pot aştepta de la acest examen? (Examenul nu este un joc de noroc. Nu există nici minuni. Cu cât văd situaţia într-un mod mai realist, cu atât voi avea mai puţine surprize neplăcute.)
- De ce să-mi fie frică? (Frica nu are nici un rost. Frica, anxietatea, este modul de pregătire cel mai ineficient.)
- Nici un examen nu este atât de înfiorător cum este reputaţia lui. (Ulterior evenimentele par mult mai cumplite, din cauza fricii trăite. Cu cât întâmplarea este mai „grozavă", cu atât povestitorul poate deveni şi el mai grozav.)
- Cum decurge examenul? (Trebuie să ne „setăm" pentru examen. Lucrurile, situaţiile neobişnuite cer energie în plus. Devin importante chiar şi detaliile ca de ex. sala, locul etc.)
- Emoţiile să vină cât mai târziu! (La un anumit nivel sunt chiar benefice, ne mobilizează. Emoţiile intense şi prelungi sunt mai mult pentru ceilalţi.)
- Să nu adoptăm rolul de victimă! (E plăcut să fi admirat, compătimit şi dădăcit în acelaşi timp. Problema e că s-ar putea ca într-un final să şi credem că suntem victime, iar acest rol ne poate influenţa în mod nefavorabil prestaţia la examen.)
- Să nu aducem schimbări majore în modul normal de viaţă! (Schimbarea cere energie în plus. Ceea ce este bun tot anul, trebuie să fie bun şi înainte de examen.)

- Să nu lăsăm să ne cuprindă „isteria de examen"! (Sunt persoane care au prostul obicei de a-i alarma, de a-i îngrozi pe ceilalți înainte de examen. Acestea se tot întreabă: „Care vor fi subiectele?", afirmă că de fapt nu știu nimic, povestesc întâmplări îngrozitoare. Cu această atitudine își fac rău în primul rând lor, dar și altora. Este bine să păstrăm o anumită distanță față de aceste persoane.)
- Cel mai bun calmant este încrederea de sine. (Orice calmant are efect nu numai asupra „sufletului", ci și asupra „creierului". Dacă știm ce trebuie să facem, dacă ne cunoaștem aptitudinile, cunoștințele, dacă știm ce putem face în caz de eșec etc., atunci încrederea în sine crește. Nesiguranța este cea care duce la apariția fricii.)

Dacă toate acestea nu ne oferă un ajutor suficient, ne rămâne să ne reamintim că: **„Nu este primul examen din viața noastră"** și că: **„Ceva tot știm".**

Succes!

Capitolul 2

EFICIENTIZAREA ACTIVITĂȚII ÎN MEDIUL ACADEMIC

— citirea bibliografiei, luarea de notițe și pregătirea pentru examen —

Ramona Paloș

Cuprinsul capitolului:

2.1. Parcurgerea literaturii (bibliografiei) de specialitate
2.1.1. Prejudecăți privind cititul și adaptarea la volumul informațional din mediul universitar
2.1.2. Principii generale de parcurgere a textelor dificile
2.1.3. Tehnici de parcurgere a diferitelor tipuri de surse bibliografice
2.1.4. Metode de dezvoltare a deprinderii de a citi
2.2. Pregătirea pentru cursuri și luarea de notițe
2.2.1. Pregătirea pentru cursuri
2.2.2. Metode de luare a notițelor
2.3. Pregătirea pentru examen și examenul propriu-zis

Obiective:

La finalul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură:
- să utilizeze diferite tehnici de parcurgere a bibliografiei
- să-și ia notițe la cursuri într-o manieră mai eficientă
- să-și gestioneze eficient fazele de pregătire pentru susținerea unui examen

2.1. Parcurgerea literaturii (bibliografiei) de specialitate

2.1.1. Prejudecăţi privind cititul şi adaptarea la volumul informaţional din mediul universitar

Tranziţia înspre mediul universitar reclamă o serie de restructurări pe care viitorul student trebuie să le opereze la nivelul diferitelor segmente de activitate, în scopul obţinerii succesului — care depinde mai mult de dezvoltarea şi exersarea unor abilităţi academice (de a citi, de a lua notiţe, de a se pregăti pentru examene, de a învăţa să înveţe, de a-şi gestiona timpul etc.) decât de nivelul său de inteligenţă.

Volumul informaţional considerabil (bibliografie cu diferite grade de dificultate ce trebuie parcursă într-un timp relativ scurt, cursuri numeroase şi variate în conţinut etc.) şi specificitatea acestuia (într-un anumit mod citeşti o revistă sau un ziar şi altfel parcurgi un articol sau un manual) necesită deprinderi şi obiceiuri corespunzătoare, dar şi o atitudine favorabilă vizavi de citit în general. Prejudecăţile legate de parcurgerea unui articol sau a unei cărţi de specialitate cel mai des întâlnite printre studenţi fac referire la (***, 2001):

- necesitatea *„citirii din scoarţă în scoarţă a unei cărţi* fără a omite o anumită pagină sau capitol" — de cele mai multe ori, realizarea diferitelor sarcini (referate, eseuri, proiecte) se bazează pe informaţii ce trebuie căutate în mai multe surse (cărţi, articole, recenzii, site-uri etc.), astfel încât vor fi citite doar acele pagini sau capitole care au legătură cu tema propusă, în condiţiile clarificării intereselor şi a obiectivelor activităţii respective;
- suficienţa *„citirii doar o singură dată"* — adeseori a citi un text o singură dată nu este nici pe departe suficient, fiind necesară înţelegerea lui şi apoi reţinerea cât mai multor informaţii; adică, la o primă citire este „scanat" materialul, este surprinsă ideea (ideile) principală şi apoi sunt identificate acele paragrafe care necesită o citire ulterioară mai atentă; o citire eficientă presupune o selecţionare a acelor secţiuni relevante pentru scopul propus, urmată de o reflecţie asupra textului parcurs şi apoi de o re-citire a fragmentelor rămase neclare sau confuze;

- *„viteza"* cu care se poate trece peste conţinutul paginilor unei cărţi — „viteza" de parcurgere a unui text corelează destul de slab cu capacitatea de înţelegere a acestuia, care depinde mai degrabă de surprinderea şi reţinerea ideilor importante decât de rapiditatea cu care a fost citit materialul.

Pentru a reuşi să fii eficient în condiţiile unui volum informaţional considerabil şi a unor termene limită destul de strânse, trebuie respectate o serie de etape (***, 2001). Astfel, în primul rând, se impune ***identificarea scopului pentru care se citeşte materialul*** respectiv — *„de ce citesc acest lucru, ce urmăresc să obţin?"*. În funcţie de răspuns, vor fi alese ritmul şi modul de parcurgere, adică strategiile. De exemplu, trebuie elaborat un proiect care să conţină un „plan de socializare (induction)" pentru trei noi angajaţi într-o firmă — într-o astfel de situaţie, scopul este identificarea informaţiilor teoretice şi practice care să ajute la realizarea planului (câteva precizări conceptuale, etapele proiectării şi planificării, specificitatea în funcţie de postul respectiv, avantaje şi dezavantaje etc.).

Următorul pas implică o ***selecţie a aspectelor esenţiale din bibliografia*** recomandată şi cea sugerată, în funcţie de timpul disponibil. Pentru a putea face o selecţie este nevoie de un scop clar, de identificarea unor cuvinte cheie ce pot fi regăsite în text, care trebuie căutate în cuprinsurile cărţilor sau în indexurile ce trimit direct la paginile respective.

Sunt clare scopul, intervalul de timp avut la dispoziţie, elementele esenţiale, sursele unde pot fi regăsite informaţiile, nu mai rămâne decât să fii un ***cititor activ***. A fi un cititor activ presupune o concentrare asupra textului şi o accentuare a ceea ce este important pentru scopul vizat. În acest sens, este foarte utilă pregătirea întrebărilor la care vrem să ne răspundă textul, sublinierea sau colorarea (doar pe propriile materiale!) pasajelor, a cuvintelor relevante, notarea de cuvinte cheie pe marginea textului şi, în final, concluzionarea cu propriile cuvinte, a tot ceea ce s-a citit, verificând în paralel acurateţea celor înţelese. De asemenea, activismul lecturii este facilitat şi de existenţa unei experienţe anterioare legată de subiect (mai mult sau

mai puțin bogată) care trebuie relaționată cu noul material. Întrebări de genul *„ce știu deja despre acest subiect și ce mă aștept să aflu?"* ar putea ajuta.

Chiar și după ce s-a operat o selecție a aspectelor mai importante, rămâne suficient de mult ***material*** de parcurs. Pentru a fi mai ușor de gestionat, acesta trebuie, în primul rând, ***„fragmentat" în segmente mai mici*** (de exemplu — în număr de articole, de capitole, de pagini), după care se trece la identificarea și focalizarea pe:

- *sarcină* — de exemplu, pentru realizarea planului de socializare/induction, trebuie citit capitolul și luate notițe, făcute sinteze;
- *timp necesar* — aproximativ o oră pentru cele 20 de pagini;
- *obiectiv* — o sinteză a conceptelor principale legate de procesul de socializare/induction la nivel de organizație.

Eficiența și eficacitatea crește în momentul în care, în funcție de scopul urmărit, alegem și **strategiile** corespunzătoare, care constau în (***, 2007):

1. *formarea unei perspective de ansamblu* (overview) referitoare la conținutul materialului, fără a-l citi în întregime, ci doar rezumatele și concluziile (în cazul articolelor), schimbările intervenite în text (sublinieri, alte caractere ale literelor), titlurile, subtitlurile, cuvintele cheie, enumerările, clasificările, tabelele, figurile, ilustrațiile — toate acestea oferind informații relativ rapid.
   - formarea imaginii de ansamblu ajută la surprinderea ideilor principale, a acelor paragrafe care conțin informațiile necesare și a celor care pot fi „omise", facilitând și decizia referitoare la utilitatea cărții sau revistei respective pentru ceea ce ne-am propus;
2. *parcurgerea rapidă cu privirea* a unui volum mare de text sau *răsfoirea* conținutului — spre deosebire de perspectiva de ansamblu, în acest caz interesează doar ideile principale, fără a acorda atenție detaliilor, privirea trecând rapid peste pagini, citindu-se câteva cuvinte din fiecare paragraf, poate chiar primele și ultimele fraze.
3. *„scanarea" textului* (asemeni unui sistem radar!) pentru a identifica informații specifice, care odată găsite vor fi citite cu toată atenția;

4. după ce cu ajutorul celor trei strategii anterioare s-a reușit o „îngustare a câmpului de acțiune", adică au fost alese sursele asupra cărora se va concentra atenția, urmează *citirea intensivă și în detaliu* a paginilor, paragrafelor sau capitolelor de interes.

Cum se face acest lucru? În primul rând, *se notează sursa bibliografică* ce va fi parcursă (pentru cărți interesează: autorul, anul apariției, titlul, editura, orașul; pentru articole: autorul, anul apariției, titlul articolului, titlul revistei, numărul revistei, paginile unde apare articolul). După aceste precizări, *se începe citirea textului*, subliniindu-se cuvintele necunoscute/neînțelese, fără însă a se întrerupe citirea. Dacă textul este accesibil, *se fac sublinieri și*, eventual, *se notează pe marginea lui*. Dacă este mai dificil, se reia de mai multe ori, după care se fac notările. Se acordă mare *atenție ideilor principale* care, de cele mai multe ori, se regăsesc în primele fraze ale paragrafelor. În cazul în care se dorește parafrazarea sau citarea anumitor idei, se fac însemnări privind referințele. La final, după terminarea textului, se revine la cuvintele noi a căror explicitare se caută în dicționarele de specialitate. În funcție de gradul de dificultate al textului și de multitudinea termenilor necunoscuți, ar fi bine ca lectura să fie însoțită de un dicționar de specialitate pentru clarificarea conceptelor (unele cărți au propriile glosare) pe care le întâlnim atunci când citim, deși unii autori recomandă încercarea de a surprinde semnificația din context.

2.1.2. Principii generale de parcurgere a textelor dificile

Textele cu care un student se confruntă în primul an de facultate comportă o serie de dificultăți determinate, printre altele, de noutatea disciplinelor, de limbajul de specialitate care necesită timp pentru a fi asimilat, de densitatea ideilor — nu întotdeauna foarte clare sau bine organizate (ceea ce impune căutarea unor surse suplimentare pentru clarificări) — sau de limba în care sunt scrise (de cele mai multe ori în engleză).

Vom prezenta, în continuare, câteva linii generale despre cum ar putea fi abordate în mod eficient textele cu

grade de dificultate mai ridicate, care, din păcate, nu sunt aplicabile în orice situație, dar care pot fi adaptate de fiecare, în funcție de context (***a, n.d.). Aceste sugestii privesc trei direcții: *scopul* pentru care trebuie citit materialul, *textul* de parcurs (ce spune, cum spune, cui se adresează el) și *strategiile* a căror utilizare poate transforma citirea într-o activitate nu doar eficientă, ci și plăcută.

În urma analizei unui curs, se poate identifica *scopul* pentru care a fost indicată citirea unui text: pentru o completare a informației, pentru exemplificări ale metodelor amintite la curs, pentru accesibilizare, pentru prezentarea altor puncte de vedere etc. Foarte importantă este și conștientizarea *scopului personal*, adică la ce-mi ajută mie, ca cititor, textul respectiv (să obțin un răspuns pentru întrebările și discuțiile de la seminar, pentru realizarea de eseuri sau de referate, pentru pregătirea unor teme de examen etc.). Răspunsul la întrebarea *„la ce-mi folosește?"* influențează modul în care — *„cum"* — citesc materialul respectiv. Față în față cu textul, pentru a-l înțelege, trebuie formată o imagine a ceea ce a urmărit autorul (care a fost *scopul lui*): să clarifice anumite poziții, să prezinte avantaje și dezavantaje ale acestora, rezultate ale unor cercetări practice, o imagine de ansamblu a domeniului etc.

Următorul pas vizează *identificarea ideilor principale* ce se desprind din text, dar și a celor mai puțin importante însă utile pentru a obține răspunsuri la întrebările formulate inițial. În cadrul acestui demers, un alt aspect ce nu trebuie neglijat este legat de „grupul țintă", *auditoriul căruia i se adresează textul* — publicului larg, specialiștilor în domeniu, criticilor, susținătorilor etc. și care influențează maniera în care este scris. Pe de altă parte, alături de *„tonul general"* al materialului, inclusiv modul în care autorul însuși privește lucrurile poate afecta înțelegerea textului sau poate crea confuzii, mai ales dacă se întâmplă ca cititorul să aibă o altă experiență și perspectivă asupra subiectului.

Înainte de a trece la o *citire intensivă și în detaliu*, este indicat să ne asigurăm că avem la dispoziție cea mai bună ediție (ca traducere — dacă este cazul, ca revizuire, ca mod de redactare, ș.a.), să ne familiarizăm cu activitatea pe care o vom desfășura (revederea titlurilor principa-

le, a capitolelor, a introducerilor, a notelor de subsol etc.) răsfoind și parcurgând rapid cu privirea materialele selectate. În general, majoritatea textelor necesită *citirea și recitirea* de mai multe ori. Inițial, textul este parcurs relativ rapid, fără însemnări, pentru a obține o imagine generală, după care se revine la anumite paragrafe sau chiar la întregul material pentru clarificarea unor întrebări specifice generate de prima citire. Acest lucru permite și stabilirea unor nivele de importanță a informațiilor întâlnite. Înțelegerea textului oferă ulterior posibilitatea realizării de evaluări critice asupra acestuia, urmată de o înțelegere la un nivel superior și de o îmbogățire a cunoașterii.

2.1.3. Tehnici de parcurgere a diferitelor tipuri de surse bibliografice

Sursele bibliografice sunt multiple și variate, oferind informații detaliate sau mai puțin detaliate, cu un grad mai mare sau mai redus de acuratețe. Putem vorbi de ***surse generale de informații*** — care oferă doar o imagine de ansamblu asupra a unui subiect, utile mai degrabă pentru orientarea cititorului spre surse specifice de documentare — și despre ***surse specializate*** — în care informațiile sunt detaliate, bazate pe argumente și evidențe, scrise de experți în domeniu, lucru care face ca și parcurgerea lor să fie mai dificilă (***b, n.d.).

Din categoria surselor generale de informații amintim:

1. ***Manualele,*** elaborate într-o manieră accesibilă studentului, conțin informații de bază ale disciplinei respective, bine structurate și organizate, dând posibilitatea formării unei perspective globale asupra domeniului. Fiecare capitol poate debuta cu un rezumat în care sunt prezentate sumar subiectele ce vor fi tratate, cuvintele cheie, obiectivele propuse pentru a fi atinse după parcurgerea capitolului, poate cuprinde ilustrații, întrebări de auto-evaluare, teme de reflecție, bibliografie recomandată, glosar de termeni și index. Unele manuale sunt însoțite și de un „caiet de exerciții" sau un „caiet de auto-evaluare". Citirea unui manual începe cu consultarea cuprinsului pentru a găsi capitolul de interes, apoi se citește sinteza acestuia și principalele titluri și subtitluri. Dacă este

ceea ce căutăm, putem trece la citirea lui integrală, sau doar a fragmentelor relevante pentru scopul nostru.

2. ***Enciclopediile*** — specializate sau cu un caracter general — oferă articole scurte pe o anumită (orice) temă, definiții sau informații de bază ce facilitează înțelegerea textelor mult mai specializate. În funcție de cui se adresează („grupul-țintă"), explicațiile pot fi mai generoase sau mai concise și de aceea pot apărea și o serie de inexactități în conținuturile propuse. Organizarea acestora poate fi una alfabetică sau pe categorii ierarhice. Formele electronice permit organizări diverse și modalități de căutare rapidă.

3. ***Dicționarele de specialitate*** (sau ***glosarele*** de la sfârșitul cărților), explică și clarifică termenii, facilitând astfel înțelegerea textului.

4. ***Paginile web*** sunt utile introducerii într-un anumit subiect, dar se impune verificarea reputației site-ului (prin surse alternative) pentru siguranța corectitudinii informațiilor. Căutarea lor se face fie pe baza cuvintelor, a frazelor cheie sau a denumirii disciplinei, fie apelând la adrese oferite în articolele de specialitate.

5. ***Recenziile de carte*** sunt realizate de experți în domeniu, care abordează lucrarea într-o manieră critică (analiză bazată pe conținut, stil și merit), formulând și recomandări de parcurgere a textului. Pot fi regăsite pe anumite site-uri sau în revistele de specialitate.

Din cea de a doua categorie de surse fac parte:

6. ***Monografiile*** sunt cărți de specialitate scrise pe o anumită temă, sau teme înrudite, de obicei de o singură persoană. Parcurgerea lor se realizează plecând de la titlu și subtitluri, urmată de „scanarea" cuprinsului, răsfoirea prefeței sau cuvântului introductiv — toate acestea oferind informații despre utilitatea cărții pentru scopul vizat. Următorul pas este acela de a alege capitolul sau capitolele care au legătură cu subiectul de interes, de a obține o imagine generală și de a găsi fragmentele/paragrafele cele mai relevante, după care începe citirea intensivă a conținutului selectat.

7. ***Revistele de studii și cercetări*** — prezintă și interpretează cercetări originale, toate bazate pe argumente și evidențe privind corectitudinea concluziilor autorilor. Un

astfel de articol debutează cu o parte introductivă, un argument al importanței cercetării, cu date despre experiențele anterioare, cu un cadru teoretic cu rol de circumscriere a cercetării și clarificare a conceptelor utilizate, metodologia de lucru, rezultatele obținute și interpretarea lor calitativă, implicațiile ulterioare pentru domeniul de studiu. Procesul de selecție al unui articol este facilitat de citirea rezumatului și a concluziilor cercetării respective, pentru a identifica în ce măsură răspunde obiectivelor cititorului (pregătirea unui seminar, exemplificarea unor metode de cercetare etc.)

2.1.4. Metode de dezvoltare a deprinderii de a citi

În momentul în care se confruntă cu rezultatele unui examen sau cu evaluările proiectelor, referatelor, eseurilor realizate, mulți studenți exclamă: *„Sunt surprins de rezultatele obținute, mai ales că am citit foarte mult pentru acest examen!"*. Nu este suficient să citești mult, ci trebuie să știi **CUM** să citești în mod activ și critic. Una din metodele utile în dezvoltarea acestor deprinderi (de a fi un cititor eficient, activ și critic) și creșterea gradului de interacțiune cu textul este **metoda QUASAR** (question, active, systems, analyse, reflect) (***, 2001).

Tabelul 1. Metoda QUASAR

QU (uestions)	**a-și pune întrebări**	
A (ctive)	(a-și pune întrebări) și **a fi activ** (a citi pentru un anumit scop)	Cititor
S (ystems)	formarea unor **„sisteme"** de lucru pentru îmbunătățirea vitezei de parcurgere a materialului, pentru a localiza și a extrage informația relevantă.	**eficient**
A (nalyse)	(a-și pune întrebări) și **a analiza** textul (se potrivește persoanei raportat la stadiul de cunoaștere în care se află, - ca nivel de dificultate, ca mod de redactare - , este util sarcinilor de învățare, este credibil și de actualitate sau este depășit?).	**activ**
R (eflect)	**a reflecta** — alocarea de timp pentru a reflecta asupra celor citite, ce se poate face cu informația mai departe, cum și de unde poate fi completată etc.	critic

A fi eficient înseamnă a parcurge un text cu o anumită rapiditate, într-un anumit ritm (număr de cuvinte citite într-o unitate de timp — de exemplu, 200 de cuvinte pe

minut), dar şi a înţelege ceea ce se citeşte, a surprinde modul de organizare a materialului (cu specificitatea lui disciplinară) pentru a putea extrage o cantitate cât mai mare de informaţie relevantă şi a lua decizii legate de utilitatea şi accesibilitatea conţinutului respectiv, în raport cu scopurile propuse.

A fi activ înseamnă a fi implicat în lectură astfel încât volumul informaţional reţinut să fie considerabil, iar însemnările şi notiţele realizate să fie relevante şi cele mai potrivite. Înainte de a începe, trebuie să fie foarte clar de ce se citeşte acel text, ce se aşteaptă să fie găsit şi ce poate aduce el nou ca o completare la ceea ce se ştie deja. Pe parcursul citirii este necesară o interacţiune cât mai intensă cu textul, o abordare în profunzime a acestuia — prin relaţionarea elementelor noi cu informaţiile deja cunoscute, prin examinarea logică a argumentelor întâlnite etc. Sublinierea diferitelor aspecte, notarea unor cuvinte cheie sau a titlurilor principale, a unor întrebări la care se caută răspuns şi apoi realizarea unei sinteze a ceea ce s-a citit, sunt modalităţi de creştere a gradului de activism.

A citi critic înseamnă a gândi asupra argumentelor aduse în text şi asupra modului în care sunt prezentate şi nu doar a citi pentru a obţine informaţii. Înseamnă a identifica logica textului (ce anume îşi propune autorul să rezolve, ce concepte foloseşte sau dezvoltă, ce evidenţe aduce în acest sens, care este calitatea argumentelor sale), a-l relaţiona cu alte texte citite anterior şi a identifica eventualele conexiuni etc. Abordarea critică a unui text presupune cunoaşterea şi înţelegerea temelor şi subiectelor respective.

Pentru că fiecare disciplină presupune o anumită logică şi un mod distinct de structurare a informaţiei, este necesară adoptarea unor strategii de citire diverse, în funcţie de materialul întâlnit.

O altă metodă care se poate dovedi eficientă în îmbunătăţirea deprinderilor de studiu este **metoda SQ4R** (survey, questions, read, record, recite, review/reflect) (***, 2001).

Înainte de a începe să citim se recomandă ***„să trecem în revistă"*** (să cercetăm, să examinăm) materialul, pentru a ne forma o imagine de ansamblu: care sunt titlurile, subtitlurile, ce spun rezumatele de la începutul sau de la sfâr-

şitul capitolelor, cum sunt organizate capitolele, câte pagini cuprind etc. ş.a.

După ce avem această perspectivă, pentru a transforma cititul într-un „exerciţiu de gândire critică", — favorizând astfel învăţarea prin concentrare, prin înţelegere, prin reţinerea unui volum cât mai mare de informaţii, este indicat ***să formulăm întrebări*** (questions) la care lectura respectivă să ne poată răspunde. De exemplu, pentru subcapitolul *„Metode şi tehnici de evaluare a performanţelor"*, întrebarea poate fi *„Care sunt acele metode şi tehnici utilizate în evaluarea de performanţe?"*. Întrebările pot fi scrise pe hârtii separate sau pe marginea textului.

Materialul ***se citeşte*** (read) nu cu scopul de a memora informaţia, ci pentru a ne răspunde la întrebări şi, de aceea, este necesar să avem un creion şi hârtie la îndemână atunci când citim, să fim cititori activi. Este bine ca după parcurgerea unor paragrafe sau pagini, ***să fie notate, sumarizate*** (record) — cu propriile cuvinte — ***ideile principale,*** ceea ce constituie o modalitate de codare a informaţiei pentru a fi stocată în memoria de lungă durată, de unde va putea fi mai uşor reactualizată. De asemenea, periodic, trebuie întrerupt cititul pentru ***a reactualiza, a reproduce*** (recite) cu propriile cuvinte ceea ce s-a citit, verificând în acelaşi timp şi cât de bine s-a înţeles şi în ce măsură se pot face conexiuni cu lucrurile deja cunoscute, iar în momentul în care putem explica altcuiva acel conţinut, înseamnă că am şi înţeles despre ce este vorba.

Revederea (review) materialului, a notiţelor, a întrebărilor şi a răspunsurilor şi ***reflectarea*** (reflect) asupra acestora la scurt timp după citire, facilitează fixarea de durată dar şi identificarea aspectelor neînţelese sau omise. Urmând succesiunea logică a ideilor, a conceptelor şi a problemelor, se ajunge la o imagine generală a întregului.

Sistemul M.U.R.D.E.R. — nu chiar atât de „criminal" după cum sugerează numele — este un alt sistem de studiu în care pot fi regăsite, poate într-o altă ordine şi cu alte denumiri, etapele deja descrise. Astfel (Hayes, 1989):

- în primul rând, este necesară crearea unei ***dispoziţii favorabile*** studiului (Mood) şi a unui ambient, climat care să stimuleze învăţarea;

- apoi ***înţelegerea materialului*** citit (Understand) — prin fragmentarea lui în unităţi ce pot fi gestionate mai uşor, prin luarea de notiţe şi accentuarea elementelor cu un grad de dificultate mai ridicat, prin formularea unor întrebări pe marginea textului şi prin căutarea răspunsurilor în cărţi, la seminarii sau la următorul curs
- ***reactualizarea informaţiilor*** (Recall) cu propriile cuvinte, proces condiţionat de înţelegerea acestora, dar şi de strategiile utilizate în asimilarea lor
- ***„digerarea informaţiilor"*** (Digest) — printr-o reflecţie critică asupra conţinuturilor
- ***căutarea altor utilizări*** (Expand), aplicaţii a celor învăţate, valorificarea lor — ceea ce pune în evidenţă gradul de înţelegere şi capacitatea studentului de a se desprinde de „contextul" în care a avut loc învăţarea, de a extrage „principii generale" ce pot fi aplicate şi în alte situaţii
- ***revederea materialului*** (Review) şi analiza modului în care a fost asimilat sau a fost înţeles, identificarea acelor strategii care s-au dovedit eficiente pentru a putea fi aplicate şi în viitor.

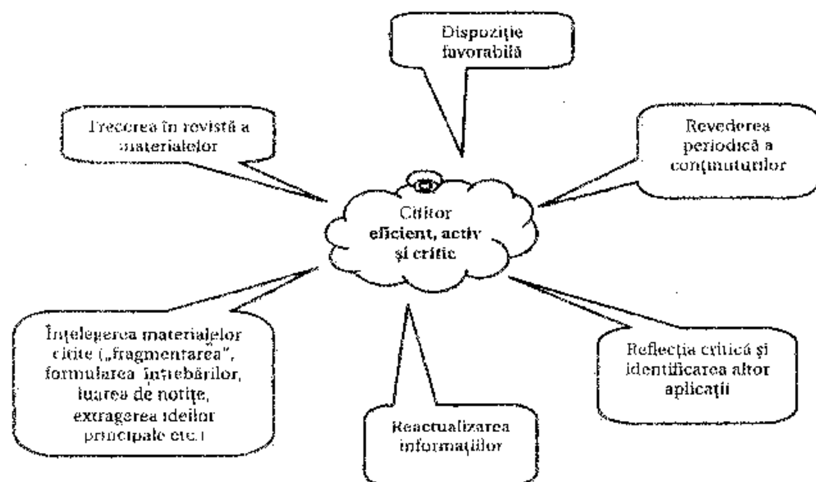


Figura nr. 1. Variabile cu impact asupra eficienţei cititului

2. 2. Pregătirea pentru cursuri şi luarea de notiţe

2.2.1. Pregătirea pentru cursuri

Poate că mulţi studenţi îşi pun întrebarea de ce să mai participe la cursuri, când ar putea doar să citească notiţele colegilor sau informaţii despre temele dezbătute, apelând la diferite surse bibliografice. Dacă prin intermediul prelegerilor tradiţionale profesorii transmiteau auditoriului un volum considerabil de informaţii, urmărind să-l iniţieze într-un domeniu specific, iar studentul încerca să asimileze cât mai mult ascultând atent şi luând notiţe, acum prelegerile au devenit mai interactive, implicând mai intens studentul în sarcinile de învăţare, participarea activă devenind mult mai importantă decât luarea de notiţe. Participarea la cursuri oferă posibilitatea de a constata ce anume consideră profesorul ca fiind important în cadrul temei abordate şi perspectiva sa asupra acesteia, de a identifica şi de a înţelege conceptele cheie cu care se operează, de a dezvolta gândirea critică asupra subiectului respectiv (prin sinteze, analize, chestionări, interpretări, stabilirea de relaţii între idei etc.), dar şi de a obţine informaţii despre examene sau alte cerinţe legate de curs.

Pentru ca beneficiile să fie imediate şi evidente, este necesară cunoaşterea unor aspecte legate de pregătirea pentru curs, de ascultarea activă şi luarea de notiţe în timpul prelegerii, dar şi de anumite clarificări şi întrebări, de multe ori utile, după finalizarea acesteia. Pentru a fi mai uşor de audiat este necesară o ***pregătire prealabilă*** pentru curs, o familiarizare cu titlurile, cu aspectele generale ce vor fi tratate, pentru cele mai multe cursuri existând suporturi scrise.

Pe parcursul desfăşurării, ascultarea trebuie să fie una activă, cu reflecţie asupra ideilor, a relaţionării lor cu ceea ce se ştie deja, asupra a ceea ce s-a înţeles şi ce nu s-a înţeles şi cu menţinerea concentrării — prin focalizarea pe ceea ce este interesant, prin gândire pozitivă (fără mesaje de genul *„e cumplit de plictisitor, e prea de dimineaţă pentru mine"*), prin luarea de notiţe. Foarte utilă este concentrarea pe structura cursului, prezentată la

început de profesor (obiective propuse, sumar etc.). Deși accentul trebuie pus pe ascultarea activă, luarea de notițe este și ea foarte importantă pentru că ajută la reamintirea conținutului, oferă un cadru pentru recapitulare și „te ține treaz" în timpul cursului.

După terminarea prelegerii este indicată discutarea conținutului cu colegii, revederea propriilor notițe și compararea lor cu ale celorlalți participanți, notarea a ceea ce n-a fost înțeles, pentru a fi clarificat ulterior (la următorul curs sau la seminarii) prin întrebări și dezbateri.

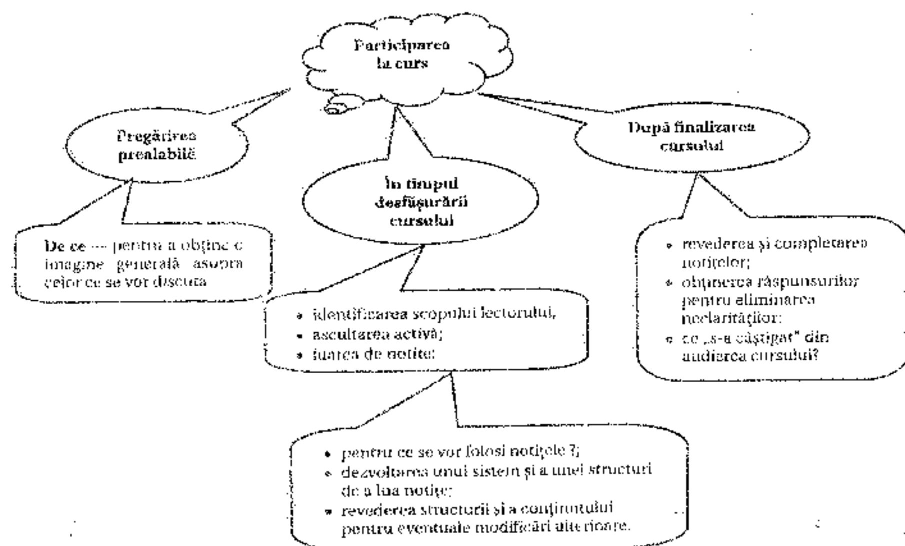


Figura nr. 2. Participarea la cursuri

2.2.2. Metode de luare a notițelor

Dacă vă imaginați că puteți reține ideile importante doar audiind un curs, vă înșelați. Veți uita cea mai mare parte dintre ele în momentul în care veți părăsi sala. O modalitate sigură de „a rămâne cu ceva" este aceea de a lua notițe și asta din mai multe motive: pe de o parte, pentru că atunci când iei notițe ești atent și încerci să înțelegi

ce auzi pentru a ști ce anume să scrii (asta în cazul în care nu vorbim de „dictare"), iar pe de altă parte, pentru că notițele personale te ajută să-ți reamintești textul, ideile principale pe care le-ai ascultat.

Fiecare dintre noi își dezvoltă un stil personal de a face însemnări, stil care se dovedește eficient, dar care este perfectibil în timp. Atunci când luăm notițe este bine (***, 2001):

- să nu scriem tot ce auzim, ci doar ideile principale (de multe ori accentuate de lector), utilizând cuvinte cheie sau propoziții scurte;
- să folosim „cuvintele noastre" fără însă a denatura sensul;
- să ne fie clar la ce anume le vom folosi (căutare de surse alternative, redactare de eseuri, de referate, învățare pentru examen etc.) și să le structurăm într-o manieră care să ne fie de un real folos ulterior
- să utilizăm sisteme de punctuație și abrevieri care au sens pentru noi (de exemplu: *c.m.m* — cel mai mic, *p.d.v.* — punct de vedere, = — la fel, ± — ambivalent etc.) și să lăsăm spații între idei pentru a putea face completări ulterioare (cu întrebări, răspunsuri, alte conexiuni etc.);
- să utilizăm foi detașabile — pentru a putea adăuga informații suplimentare la cele completate în timpul cursului, care vor avea specificate numele, data, tema cursului — pentru a fi ușor de identificat;
- să evităm explicațiile „inutile", elaborate, rămânând la subiect prin claritate și concizie;
- să nu fim speriați că „ne-au scăpat" anumite lucruri
- să revedem periodic notițele.

Pentru că va trebui să luăm notițe din cărți diferite, de la cursuri la care profesorii au stiluri și ritmuri diferite de a oferi informația, nu putem spune că există o metodă corectă de a face acest lucru. În acest sens putem folosi (***c, n.d.):

a. ordonarea liniară — este modalitatea cea mai cunoscută și utilizată, în care informația este notată pe rânduri succesive, fiecare din ele reprezentând o ideea nouă;

- se scriu cuvinte cheie, fraze sau propoziții scurte;

- specificul învățării adultului este determinat de:
  - context
  - caracteristici ale cursantului
  - procesul efectiv de învățare
- teoria învățării la vârsta adultă se bazează pe 5 presupoziții:
  - conceptul de sine
  - experiența anterioară
  - disponibilitatea de a învăța
  - orientarea învățării
  - motivația de a învăța

b. formatul de notare tip „I" constă în împărțirea paginii în patru zone, ceea ce îi dă aspectul literei „I" de tipar;

Zona superioară cuprinde informații despre titlul cursului, tema dezbătută, data când a avut loc și numărul paginii.

Curs: Psihologia învățării
Tema: Teorii ale învățării la vârsta adultă
Data: 20.05.2007
Pag. 3

Spațiu alocat cuvintelor cheie, expresiilor ce sintetizează ceea ce a fost scris în partea dreaptă.	*Zona cea mai extinsă este rezervată notițelor propriu-zise, respectiv ideilor principale desprinse din curs (sau lectură), anumitor detalii — toate scrise într-un mod telegrafic, concis, fiecare pe câte un rând nou.*
diferențe adult-copil	• specificul învățării adultului comparativ cu copilul este determinat de: context, caracteristici ale cursantului și procesul efectiv de învățare;
presupoziții	• teoria învățării la vârsta adultă se bazează pe 5 presupoziții: • conceptul de sine • experiența anterioară • disponibilitatea de a învăța • orientarea învățării • motivația de a învăța

Este zona care dă valoare acestei metode și care cuprinde propriile comentarii, evaluările critice, lucrurile care n-au fost înțelese sau cu care n-am fost de acord, întrebările legate de curs

- de ce adultul învață altfel?
- avem o teorie a învățării sau doar un ansamblu de presupoziții?
- la ce-mi folosește să știu acest lucru?
- cred că e o teorie ce poate fi aplicată și la copii, nu doar la adulți etc.

c. harta mentală — utilă în special „persoanelor vizuale", permite o organizare ierarhică a informațiilor și a diferitelor relații care se stabilesc între acestea, putând fi eficientă atunci când citim, când luăm notițe sau când învățăm pentru examen;

- în centrul paginii se plasează subiectul principal, de la care pleacă săgeți înspre ideile subordonate
- de la acestea se desprind alte liniuțe cu detalii ce le susțin (cuvinte, propoziții scurte)
- harta se poate personaliza prin utilizarea diferitelor culori sau simboluri, important fiind ca imaginea obținută să aibă sens pentru cel care a gândit-o și să poată fi vizualizată, atunci când este nevoie, structura hărții respective

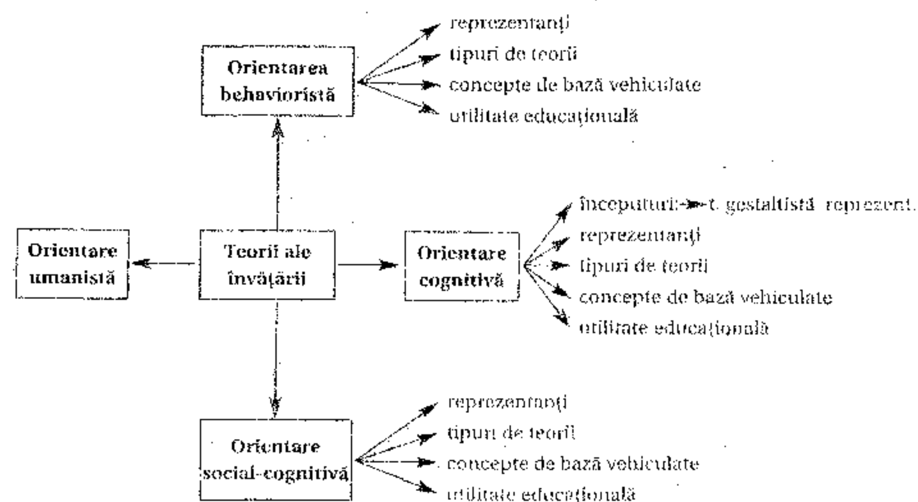


Figura 3. Harta mentală

d. metoda/sistemul Cornell este preferată de „persoanele auditive" și se ghidează după cei 5R (record, reduce, recite, reflect, review);

- presupune împărțirea paginii în două coloane — cea din dreapta — unde vor fi ***înregistrate*** toate ideile, amănuntele reținute și semnificative, și cea

din stânga — unde se va face o ***sinteză*** a aspectelor importante, astfel încât să fie facilitată reproducerea lor, revederea şi reflecţia ulterioară asupra materialului

Curs: Psihologia învăţării
Tema: Teorii ale învăţării la vârsta adultă
Data: 20.05.2007
Pag. 3

Coloana reactualizării • *cuvinte cheie, indicii, întrebări;* • *poate fi completată şi după finalizarea cursului;*	***Coloana înregistrării*** *tuturor ideilor şi detaliilor audiate.* • Presupoziţii ale teoriei învăţării la vârsta adultă:
conceptul de sine — auto-direcţionare — cum mă raportez eu la această nevoie? — ce consecinţe poate avea asupra învăţării dacă nu ţin cont de ea?	1. **conceptul de sine** — persoană responsabilă de propriile decizii, cu nevoia de a fi tratată ca o persoană capabilă de auto-direcţionare;
experienţa anterioară — resursă şi obstacol — cum o valorific?	2. **experienţa anterioară** — experienţă bogată ca volum şi calitate;
disponibilitatea de a învăţa — doar elementele de care are nevoie	3. **disponibilitatea de a învăţa** — pregătit să înveţe elementele de care are nevoie pentru a se descurca în situaţii reale de viaţă;
orientarea învăţării — rezolvarea de probleme	4. **orientarea învăţării** — centrată pe sarcină şi pe probleme;
motivaţia de a învăţa — mai degrabă intrinsecă	5. **motivaţia de a învăţa** — extrinsecă, la care se adaugă cea intrinsecă

• *cuprinde o sumarizare, o sintetizare a ideilor de pe pagină, favorizând clarificarea semnificaţiei şi relaţiilor dintre ele (pot fi legate şi de ideile din alte cursuri);*

• pentru transferul informaţiilor în memoria de lungă durată se acoperă coloana din dreapta, păstrându-se doar cuvintele cheie din stânga şi se încearcă ***reproducerea*** faptelor şi ideilor, cu propriile cuvinte, pentru a vedea în ce măsură au fost înţelese şi au fost surprinse semnificaţiile;
• în acelaşi timp, este necesară o ***reflecţie*** permanentă asupra conţinuturilor pentru identificarea relaţiilor dintre acestea, pentru cuprinderea lor în structuri de cunoaştere şi cadre ample de referinţă;
• acordarea a câte 10–15 minute pentru ***revederea*** periodică a însemnărilor contribuie la păstrarea

celor învăţate pentru un interval mai mare de timp şi accesarea lor în funcţie de nevoi.

Toate aceste sisteme sau modalităţi prezentate sunt utile nu doar în luarea de notiţe, ci şi pentru învăţarea, pregătirea pentru examen pe baza acestora. De asemenea, nu putem vorbi nici de o „rigiditate" a folosirii lor, fiecare având libertatea de a le adapta nevoilor, de a le combina în funcţie de scopul propus.

2.3. Pregătirea pentru examen şi examenul propriu-zis

Participarea la cursuri, parcurgerea surselor bibliografice recomandate şi nu numai, luarea de notiţe, sunt toate condiţii necesare pentru o învăţare eficientă şi pentru obţinerea unor rezultate bune în urma evaluărilor. În ciuda modului în care este privită de studenţi perioada evaluărilor, ea ne poate furniza informaţii utile pentru îmbunătăţirea procesului de învăţare, pentru obţinerea performanţelor în activitate, fiind în acelaşi timp şi o modalitate de confirmare a propriilor eforturi şi realizări.

Pregătirea pentru examen este un proces care n-ar trebui să se desfăşoare doar cu 2–3 zile înainte de data planificată şi asta pentru că vorbim de o serie de etape peste care este bine să nu trecem, respectiv (***, 2003):

1. O pregătire generală, nu doar prin *planificarea timpului* (de cât timp dispui şi de cât ar fi nevoie) şi *procurarea cărţilor*, ci şi printr-o *reflecţie asupra experienţelor trecute*, pentru a valoriza ce anume a funcţionat atunci şi ce ar trebui schimbat acum. Pregătirea pentru examen presupune o cunoaştere a ceea ce profesorul aşteaptă de la tine în termeni de performanţă, a criteriilor de evaluare, o selecţie a aspectelor importante (teorii, idei, date) şi înţelegerea acestora, dezvoltarea unor sisteme eficiente de luare a notiţelor, a unor strategii de organizare, dar şi aşteptări realiste legate de propria persoană.

2. Structurarea unei recapitulări active (pe bază de întrebări) care să re-stimuleze învăţarea şi nu doar repetarea mecanică a celor memorate. Acest lucru poate fi favorizat de:
• citirea notiţelor pe tot parcursul semestrului;

- o enumerare a temelor ce trebuie recapitulate pentru fiecare subiect și realizarea unei planificări a acestora înainte de examen, precum și un orar (flexibil) cu numărul de ore alocate pe zi
- sintetizarea notițelor în rezumate foarte concise pentru fiecare subiect și revederea periodică a acestora, dar de această dată prin încercarea de a răspunde la întrebări din conținut;
- discutarea aspectelor neclare cu alți colegi sau chiar cu profesorul.

Este foarte evident faptul că, un material înțeles, relaționat cu alte idei și cuprins în structuri de cunoaștere, va putea fi reactualizat mult mai ușor, făcând apel la o memorie logică și nu la una mecanică. Pe de altă parte însă, memoria trebuie și ea exersată și „ajutată" prin *dezvoltarea diferitelor strategii de memorare sau mnemotehnici*. Toată recapitularea se face într-un *ritm propriu*, fără excese și cu recompensări acordate în funcție de progresele obținute în raport cu planificarea. Nu sunt de neglijat nici aspectele legate de dietă, de cantitatea de cofeină consumată sau de odihnă (fără nopți nedormite înainte de examene!). În final, dacă timpul a fost gestionat corespunzător, înseamnă că a mai rămas un interval pentru *exersarea deprinderilor solicitate în timpul examenului* — abilitatea de a recunoaște rapid informațiile care au fost restructurate și reformulate sub forma întrebărilor/subiectelor pentru examen.

Examenul presupune întotdeauna un anumit grad de incertitudine, fiind în același timp și o situație generatoare de stres. De aceea, este bine să cunoaștem o serie de aspecte legate de cele trei faze pe care le presupune o examinare (premergătoare, în timpul examenului și după examen) cu ajutorul cărora să încercăm să reducem anxietatea și gradul de neprevăzut (***d, n.d.).

Înainte de examen, pe lângă faptul că este necesar să fim (relativ) odihniți și cu o stare de spirit pozitivă, evitând persoanele care ne induc anxietate, trebuie să ne fie clar:

- la ce oră și unde se desfășoară, încercând să fim acolo în timp util;

- de ce anume avem nevoie în sală (creion, pix, hârtie etc.) și ce nu ne este permis (notițe, cărți sau alte „bagaje").

În timpul examenului trebuie:

- să ascultăm atenți instrucțiunile și recomandările profesorului;
- să citim atenți instrucțiunile din foaia de examen (ce anume cere fiecare întrebare, subiect);
- după ce am parcurs atent toate subiectele și ne-am format o imagine despre ceea ce ni se cere și la care din ele știm răspunsurile corecte, să începem cu cel pe care îl cunoaștem cel mai bine;
- să structurăm răspunsurile în funcție de solicitarea întrebării — dacă nu ne este clar, să căutăm cuvinte cheie sau expresii în modul de formulare a subiectului;
- să ne dozăm bine timpul pentru fiecare întrebare, subiectele fiind concepute în așa fel încât să permită rezolvarea într-un anumit interval de timp (de obicei între 1–2 ore pentru examenele scrise);
- după scrierea răspunsului, să recitim întregul subiect pentru a ne asigura că sarcina a fost corect îndeplinită
- să nu lăsăm niciodată un subiect fără răspuns — cu siguranță putem „regăsi" printre informațiile asimilate, atunci când ne-am pregătit, ceva ce ne poate ajuta.

După examen:

- puteți verifica în ce măsură răspunsurile voastre au fost la obiect (dar nu neapărat de la colegi, ci din „surse sigure"), lucru care vă va ajuta să realizați o auto-evaluare cât mai aproape de adevăr;
- evitați să intrați în panică din cauza spuselor colegilor — există, de cele mai multe ori, și o altă modalitate de a răspunde sau de a rezolva corect o problemă.

De asemenea, finalizarea unui examen și analiza rezultatelor obținute este un prilej pentru a reflecta asupra tehnicilor adoptate pentru pregătirea lui — de la cele de citire a bibliografiei, de luare a notițelor, de recapitulare a conținuturilor — la cele de gestionare a timpului, de planificare a sarcinilor sau de reducere a stresului.

Toate metodele și tehnicile prezentate aici, ce pot fi utilizate în citirea materialelor, în luarea notițelor sau în pregătirea pentru examene, sunt eficiente în măsura în

care fiecare identifică ceea ce este potrivit stilului său şi, în acelaşi timp, realizează adaptările necesare în raport cu propriile particularităţi, dar şi cu experienţa anterioară, astfel încât metodele sau tehnicile respective să funcţioneze.

Capitolul 3

ABILITĂŢI ACADEMICE METACOGNITIVE

Irina Macsinga

Cuprinsul capitolului:

3.1. Tipologia sarcinilor academice şi mecanismul învăţării implicat
3.2. Metacogniţia ca abilitate academică
3.3. Circumscrierea sferei aplicative a problematicii metacognitive

Obiective:

La finalul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură să:

- Definească aspectele referitoare la cogniţie şi metacogniţie
- Discrimineze fomele metacogniţiei
- Aplice principalele forme ale metacogniţiei în diverse tipuri de sarcini academice

În ultimii ani, se pune din ce în ce mai acut problema pregătirii profesionale a viitorilor specialişti, în condiţiile în care eficienţa, competenţa şi competitivitatea devin aspecte care marchează diferenţe interpersonale. Este natural ca, în acest context, atenţia să fie orientată spre evaluarea aportului instituţiilor de învăţământ superior atât la informarea, cât şi la formarea studenţilor. Ajunşi în acest punct, se ridică întrebarea dacă facultăţile pregătesc viitori specialişti sau doar absolvenţi de învăţământ superior, dacă întregul proces educaţional urmăreşte fundamentarea unor abilităţi sau doar valorifică potenţialul existent, transformându-l în capacitate.

Deoarece abilităţile academice sunt în strânsă legătură cu tipul de sarcină l.. care trebuie să facă faţă studentul, înainte de a trece la conţinutul a ceea ce numim abilitate academică, vom prezenta succint o tipologie a sarcinilor academice.

3.1. Tipologia sarcinilor academice şi mecanismul implicat al învăţării

Doyle (1983) definea o sarcină academică prin producţiile pe care studentul trebuie să le formuleze, operaţiile utilizate în aceste producţii, precum şi prin resursele externe disponibile în acest proces. Astfel, Doyle diferenţiază patru tipuri de sarcini academice ca fiind cel mai frecvent abordate în spaţiul educaţional universitar, precum şi tipurile de învăţare asociate lor:

Tabel 1. Tipologia sarcinilor academice

Tipuri de sarcini academice	Tipuri de învăţare
Memorie	*Engramare* *Recunoaştere* *Reproducere*
Procedurală	*Deprinderi perceptive* *Deprinderi motorii* *Învăţarea prin transfer*
Comprehensivă	*Asimilarea şi organizarea de concepte* *Învăţarea limbajului de specialitate*
Opinie	*Învăţarea unor interese specifice* *Învăţarea unor atitudini şi valori*

Abilităţile academice devin, astfel, un domeniu specific, întărind convingerea că, cu cât o performanţă într-un domeniu de activitate este mai mare, cu atât mai mult depinde de cunoştinţele din domeniul respectiv şi mai puţin de strategiile generale de gândire.

O serie de cercetări din domeniul psihologiei cognitive au demonstrat că diferenţa dintre experţi şi novici nu constă în volumul de cunoştinţe sau în abilitatea de organizare a acestora în reţele semantice. Conform rezultatelor acestor cercetări, diferenţa este situată la al doilea nivel al cogniţiei, şi anume la nivel metacognitiv (Metcalfe, 1995). Acest aspect al cogniţiei umane de nivelul doi (cunoştinţe despre cunoştinţe) devine unul fundamental în asigurarea unor rezultate supramedii în activitatea de tip academic, fiind echivalent din acest punct de vedere cu o abilitate academică care trebuie cultivată în rândul studenţilor.

3.2 Metacogniţia ca abilitate academică

Metacogniţia, al doilea nivel al cogniţiei, este legată de cunoştinţele despre propriile noastre cunoştinţe stocate umezic, despre procedeele utilizate în operarea cu aceste cunoştinţe şi despre propriul mod de a raţiona. În continuare ne vom referi explicit la trei aspecte ale nivelului meta al analizei, care au un impact deosebit în medierea performanţelor, funcţionând astfel ca abilităţi academice, şi anume: metaraţionarea, metamemoria şi metamotivaţia.

Metaraţionarea

Dacă *a raţiona* presupune desfăşurarea efectivă a unui raţionament, controlul execuţiei sale, formularea şi coordonarea strategiilor, flexibilitatea perspectivei, *a metaraţiona* înseamnă a raţiona asupra raţionamentului (Demetriou şi Efklides, 1996).

Moshman (*apud* Demetriou şi Efklides, 1996) afirma că noţiunea de „metaraţionare" implică şi explică trei aspecte:

- metaraţionarea procedurală
- metaraţionarea conceptuală
- metaraţionarea constructivă

Metaraţionarea procedurală — se referă la capacitatea de control a propriilor deducţii, inducţii şi analogii. Moshman consideră că simplele inferenţe au devenit un soi de acţiuni rutiniere în rezolvarea unor sarcini cotidiene: fiecare dintre noi este familiarizat cu o varietate de inferenţe care funcţionează automat, aproape instantaneu. De aceea, controlul asupra acestor inferenţe, adică

metaraţionarea procedurală, în condiţiile în care ele sunt deja elemente automatizate — deci scapă unui control permanent conştient şi voluntar —, este dificil.

Cercetările lui Braine (1990), Scholnick şi Wing (1992) arată că abilitatea de metaraţionare procedurală apare foarte devreme în copilărie, se îmbunătăţeşte odată cu calculul aritmetic simplu, evoluând spre o construcţie sofisticată.

Metaraţionarea conceptuală este definită ca fiind cunoaşterea declarativă a naturii propriului raţionament. Începând încă din copilărie, oamenii sunt disponibili unei cunoaşteri declarative a naturii şi a modului de utilizare a logicului.

Byrnes şi Wasik (1991) arată că între aspectul conceptual şi procedural al metaraţionării există legături strânse, în sensul că un control şi o direcţionare a propriilor inferenţe (aspectul procedural) va face posibilă o explicitare a naturii propriului raţionament (aspect conceptual) şi, în final, o justificare a propriilor credinţe şi comportamente.

Metaraţionarea constructivă se referă la capacitatea de reconstrucţie permanentă a propriului raţionament şi chiar a metaraţionării.

Potenţialul fiinţei umane de a-şi reevalua raţionamentele îi va oferi un rol activ în învăţare şi reînvăţare, precum şi în declanşarea schimbării.

Diferenţa dintre aspectul procedural şi constructiv al metaraţionării constă în faptul că, dacă aspectul procedural direcţionează aplicarea unor procese cognitive existente, aspectul constructiv restructurează raţionamentul, creând noi strategii şi scheme de inferenţă.

În concluzie, metaraţionarea procedurală este un aspect al gândirii, pe când metaraţionarea constructivă intervine activ în învăţare, fiind un factor de dezvoltare. După cum afirma Demetriou (1996), „metaraţionarea conceptuală şi procedurală sunt produse ale dezvoltării, pe când cea constructivă este un proces de dezvoltare".

3.3. Circumscrierea sferei aplicative a problematicii metacognitive

Importanţa practică a metaraţionării

Deoarece operarea la nivelul meta al cogniţiei este mai mult decât un instrument de formulare a argumentaţiilor sau un mijloc de a lua decizii, ea devene un instrument de coping, având numeroase aplicaţii practice. Să luăm exemplul domeniului educaţional.

Capacitatea profesorului de a avea cunoştinţe despre propriile cunoştinţe şi despre strategiile logice utilizate va contura *stilul* său *cognitiv*. Diferenţa calitativă dintre profesori nu ţine de nivelul cogniţiei (câte cunoştinţe posedă), ci de nivelul metacogniţiei care transpare în stilul său cognitiv. În afara cunoştinţelor de cultură generală şi de specialitate pe care le transmite elevilor, el va transmite implicit şi un stil cognitiv. De modul în care profesorul îşi controlează şi îşi poate verbaliza propriile inferenţe şi scheme logice — tipul de raţionament (inductiv, deductiv sau analogic) care predomină în gândirea sa — va depinde modul în care elevul, la rândul său, va aborda o anumită problemă. Dacă, de pildă, în predarea unei anumite discipline, profesorul va folosi în special un raţionament inductiv, acesta poate deveni un pattern al raţionamentului elevului.

În concluzie — aşa cum afirmă şi Mircea Miclea — stilul cognitiv al profesorului va deveni stilul cognitiv al elevului.

Metamemoria

Metamemoria, ca ansamblu al cunoştinţelor pe care subiectul le posedă despre propria engramare, stocare şi capacitate de reactualizare, deţine un rol important în înţelegerea performanţelor sau eşecurilor la nivelul sistemului mnezic. Înţelegând natura eşecurilor sau performanţelor mnezice, avem posibilitatea de a ne controla şi monitoriza conduita mnezică.

Din punct de vedere al *variabilei persoană*, metamemoria se referă la cunoştinţele pe care le avem despre

capacitatea noastră de memorare, stocare și reactualizare a informațiilor. Principala achiziție în cadrul acestei categorii este abilitatea de a identifica și recunoaște experiența eșecului mnezic, precum și capacitatea de a diferenția această experiență de cea a gândirii sau percepției.

Wellman (1977) consideră că metacunoștințele referitoare la abilitățile mnezice sunt achiziționate, ceea ce înseamnă că, o dată cu înaintarea în vârstă, crește acuratețea cunoașterii propriilor abilități mnezice.

În cazul metamemoriei, *variabila sarcină* se referă la abilitatea subiectului de a estima dificultatea sarcinii mnezice și de a controla cunoștințele referitoare la cerințele sarcinii. În sens restrâns, se referă la capacitatea subiectului de a discrimina grade diferite de dificultate a sarcinilor. Flavell (1993) evidențiază câteva aspecte de care depinde dificultatea diferențiată a sarcinilor de memorare / reactualizare:

- sarcina mnezică poate fi dificilă sau ușoară, în funcție de *tipul informației* care urmează a fi engramată
- reactualizarea informației depinde și de *similaritatea sau disimilaritatea* contextului fizic și psihic al memorării și reactualizării
- dificultatea sarcinii este apreciată și în funcție de *cerințele recuperării* informației — reactualizarea serială sau paralelă, liberă sau impusă

De asemenea, un alt aspect legat de variabila sarcină este cel al inferenței retroactive. Subiectul își dă seama de faptul că memorarea unui material nou slăbește fixarea materialului învățat anterior, această conștientizare fiind tot un element metacognitiv (Kreutzer, 1978).

Metamemoria, la nivelul *variabilei strategie*, se referă la cunoștințele pe care subiectul uman le posedă, în ceea ce privește strategiile mnezice și, în general, mnemotehnicile utilizate. Această abilitate este una care evoluează cu vârsta.

Apelând la un exemplu concret, cele trei aspecte ale metamemoriei se manifestă astfel: subiectul cunoaște că

are o capacitate superioară de engramare a simbolurilor numerice (*variabila persoană*), dar că memorarea a 25 de numere este o sarcină dificilă (*variabila sarcină*); respectiv, el înțelege că trebuie să utilizeze anumite strategii bazate pe formarea de legături logice între simboluri (*variabila strategie*).

Miller (1993) consideră că cea mai bună metodă de a surprinde metacogniția „în acțiune" este observarea modului în care copiii utilizează cunoașterea metacognitivă în monitorizarea și reglarea activităților mnezice. Autoreglarea se referă la planificarea, direcționarea și evaluarea comportamentului mnezic personal. Subiecții cu abilități metacognitive dezvoltate sunt executori performanți ai sarcinilor mnezice, analizează noile probleme, au capacități de alocare a atenției în funcție de dificultatea percepută a sarcinii, selectează strategiile, controlează succesul și eșecul și decid momentul schimbării strategiei.

Radu (1998), studiind strategiile metacognitive în procesul învățării la subiecți inteligenți și mediocri, demonstrează că diferențele dintre aceștia se situează la nivel metacognitiv, categoria celor din urmă eșuând în controlul propriilor cunoștințe și strategii.

Aplicarea repetată a acestor strategii în diverse sarcini de memorare duce, în final, la o „specializare" strategică și la elaborarea unui pattern adaptativ. Chi (1987) afirma că persoana care a achiziționat cunoaștere privind propria procesualitate mnezică se va specializa în recunoașterea situațiilor mnezice, devenind un expert în acest domeniu.

Cercetările ajung la concluzia că foarte puțini dintre noi „profităm" de cunoașterea metacognitivă pentru a ne îmbunătăți rezultatele în sarcini de natură cognitivă, deci pentru a ne ajuta memoria. Cu toate că știm că repetiția elaborată poate constitui la un moment dat o strategie bună în scopul reactualizării informației memorate, nu avem timp, energie sau motivația necesară aplicării adecvate a acestei strategii.

Metamotivaţia

Principala accepţiune a metamotivaţiei este aceea de motivaţie rezultată din conştientizarea motivelor existente şi din atitudinea persoanei faţă de acestea (Mamali, 1985).

Din această definiţie derivă mai multe observaţii:

- termenul de conştientizare presupune o analiză atentă, voluntară a unui fapt, ceea ce înseamnă că studiul metamotivaţiei are ca obiect modul în care persoana analizează motivaţia unui comportament, cauzele care stau la baza conduitei proprii sau a altei persoane;
- metamotivaţia înseamnă nu numai analiza conştientă a motivelor ce determină comportamente particulare, ci şi formarea, pe baza acestei analize, a unei atitudini faţă de persoană, ceea ce denotă că acest proces va fundamenta modalitatea de raportare a persoanei faţă de sine şi faţă de ceilalţi.

Este binecunoscut faptul că metamotivaţia, alături de metaraţionare, reprezintă un aspect important al reuşitei în mediul educaţional.

Capitolul 4

MANAGEMENTUL TIMPULUI DE STUDIU

Amelia Marian

Cuprinsul capitolului:

4.1. Ce presupune managementul timpului de studiu
4.2. Principii de bază ale managementului timpului de studiu
4.3. Tehnici de organizare şi gestionare a timpului de studiu
4.4. Abilităţi de utilizare eficientă a resurselor de timp
4.5. Elaborarea calendarului de activităţi săptămânale
4.6. Recomandări

Obiective:

La finalul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură să:

- Înţeleagă ce presupune managementul adecvat al timpului
- Aplice în practică o serie de tehnici de organizare şi gestionare a timpului
- Identifice abilităţile necesare unui management de succes al timpului
- Elaboreze un calendar personalizat al activităţilor săptămânale

Există două probleme majore asociate timpului: găsirea unor resurse suficiente şi utilizarea eficientă a acestora. Aspecte precum: perioada alocată unui curs,

depunerea opțiunilor de participare la acel curs, termenele limită de predare a unor materiale, examenul final etc., sunt stabilite într-un interval temporar care nu admite modificări. În ciuda cunoașterii acestor aspecte, există studenți care nu acordă atenția cuvenită planificării și organizării adecvate a resurselor de timp de care dispun. Majoritatea preferă să accepte doar faptul că ar fi putut obține performanțe superioare în condițiile în care nu lăsau întreaga activitate pentru a fi desfășurată în ultimul moment.

Pornind de la aceste considerente, dezvoltarea unor abilități de gestionare adecvată a timpului capătă o importanță aparte în contextul general al abilităților necesare obținerii succesului academic. Prezentul material își propune să ofere un suport necesar formării acestor abilități prin prezentarea unor principii și strategii de lucru, a unor tehnici de succes și abilități fundamentale utilizate în managementul timpului. În final vor fi prezentate o serie de recomandări necesare pentru a salva resursele de timp.

4.1. Ce presupune managementul timpului de studiu

De cele mai multe ori timpul este o resursă limitată care trebuie drămuită cu înțelepciune. Abilitățile de gestionare și organizare a timpului presupun planificarea riguroasă a unui interval aglomerat cu activități, asigură finalizarea cu succes a activităților prevăzute și permit identificarea unor resurse suplimentare de timp.

Managementul timpului presupune organizarea activităților și a resurselor disponibile pentru a obține un maximum de eficiență în tot ceea ce întreprindeți. Un aspect important pe care managementul de succes al timpului îl presupune este dat de dorința de schimbare a individului, de implicare activă, planificare, stabilire a unor priorități, control al mediului ambiant. De o importanță aparte se bucură și nevoia indivizilor se a-și contura o imagine de sine cât mai apropiată de realitate, de a-și cunoaște credințele și obiceiurile care urmează a fi schimbate. Un element de succes în managementul timpului este dat de o bună planificare a activităților, urmată de o protejare a timpului planificat (Chapman, 2001).

Înainte de a trece la prezentarea unor aspecte specifice managementului timpului, este important să identificați modul în care vă planificați în prezent timpul de studiu. În acest sens, parcurgeți următorul material (Time Management Tips, nd.) și răspundeți afirmativ sau negativ la următoarele întrebări *:

- Puteți estima cu exactitate câte ore vă sunt necesare în fiecare săptămână pentru a învăța?
- Reușiți să respectați termenele limită de predare a unor lucrări?
- Începeți din timp să elaborați lucrările pe care trebuie să le predați la finalul semestrului?
- Realizați zilnic o listă a activităților pe care urmează să le desfășurați ?
- Evitați suprapunerea unor evenimente sociale peste timpul alocat studiului?
- Sunteți implicați într-o activitate care să necesite mai puțin de zece ore pe săptămână?
- Stabiliți obiective specifice pentru fiecare perioadă de studiu?
- Începeți să învățați pornind de la cea mai dificilă temă pe care o aveți?
- Reușiți să învățați tot ce v-ați propus pe parcursul celor mai productive ore de studiu din zi?

* Răspunsurile predominant afirmative indică utilizarea cu succes a unor tehnici de management al timpului. O pondere mare a răspunsurilor negative indică dificultăți și lacune în gestionarea timpului.

Dacă în urma parcurgerii acestor întrebări ați identificat o serie de probleme cu care vă confruntați atunci când este adusă în discuție gestionarea resurselor de timp, informațiile care urmează a fi prezentate pot să vă vină în ajutor.

4.2. Principii de bază ale managementului timpului de studiu

Eforturile de gestionare adecvată a resurselor de timp şi de stabilire a priorităţilor sunt în permanenţă subminate de o serie de *mituri legate de timp*, precum: *existenţa indivizilor este determinată doar de evenimentele externe, aşteptările tuturor trebuie satisfăcute, nu trebuie să avem limite în ceea ce facem* etc. Un management adecvat al resurselor de timp porneşte de la infirmarea acestor mituri şi propune respectarea unor principii de bază în activitatea de organizarea a timpului de studiu.

Principiile de bază ale unui management adecvat al timpului de studiu sunt următoarele (Time Management Guide, 2002):

- ***Identificaţi cea mai potrivită perioadă pentru a învăţa*** — dacă sunteţi o persoană matinală planificaţi-vă activităţile de învăţare în această perioadă a zilei. Activităţile rutiniere pot fi derulate în intervalele când nu aveţi un randament maxim de învăţare.
- ***Învăţaţi subiectele mai dificile la început*** — fiind odihniţi la începutul unei activităţi de învăţare veţi reuşi să reţineţi mai uşor şi într-un timp scurt un material mai dificil.
- ***Alternaţi perioadele de învăţare cu cele de pauză*** — preveniţi astfel distragerea atenţiei şi instalarea stărilor de oboseală.
- ***Asiguraţi-vă condiţii de lucru care facilitează activitatea de învăţare.***
- ***Alocaţi un interval de timp suficient pentru satisfacerea nevoilor personale (alimentaţie, odihnă).***
- ***Acordaţi unui interval de timp pentru relaxare şi derularea unor activităţi sociale.***
- ***Combinaţi desfăşurarea activităţilor*** — de exemplu: atunci când derulaţi activităţi rutiniere puteţi să revedeţi notiţele luate la un curs.

4.3. Tehnici de organizare şi gestionare a timpului de studiu

Nu există o reţetă general valabilă care să asigure gestionarea adecvată a resurselor de timp. Importantă, în acest context, devine dezvoltarea unor abilităţi de management al timpului care să permită conturarea unui stil personalizat de organizare timpului. Un calendar ideal al activităţilor, care nu este personalizat sau realist nu va asigura obţinerea succesului în ceea ce întreprindeţi. Realizarea unei planificări şi organizări realiste a activităţilor presupune utilizarea unor tehnici de bază (Covey, 2000), şi anume:

- ***Utilizarea ritmului biologic în propriul avantaj*** presupune identificarea perioadelor din zi în care aveţi un randament maxim. Perioadele de învăţare vor fi planificate preponderent în acord cu aceste intervale de maximă eficienţă.
- ***Optimizarea mediului de lucru*** porneşte de la identificarea specificului activităţii care urmează a fi desfăşurată. În acord cu specificul identificat se stabileşte care este cel mai adecvat mediu de lucru pentru a obţine performanţe superioare. Important de precizat este faptul că nu se urmăreşte exclusiv crearea unui mediu de lucru confortabil, ci este vizat un mediu care facilitează concentrarea atenţiei asupra activităţii derulate.
- ***Stabilirea priorităţilor*** este o tehnică foarte complexă, una care presupune parcurgerea mai multor etape succesive:

Etapa I: ***Trecerea în revistă a tuturor activităţilor care trebuie finalizate***

Activitatea de panificare începe prin stabilirea unor *obiective de lucru* şi a *intervalului de timp* de care dispuneţi pentru finalizarea acestora. Obiectivele pe care le stabiliţi nu fac referire doar la viaţa academică, ci vor include şi activităţi din sfera personală şi socială. De exemplu, pentru o săptămână puteţi să stabilit trei obiective: să realizaţi eseul care trebuie să îl predaţi săptămâna viitoare, să

vedeți noul film care rulează la cinematograf și să participați la întâlnirea pentru planificarea sesiunii de examene.

Etapa II: ***Organizarea activităților în funcție de priorități***

Stabilirea ordinii de desfășurare a activităților și alocarea adecvată a resurselor de timp nu pot fi realizate fără a stabili în prealabil care sunt prioritățile de acțiune. Pornind de la lista de activități planificate pentru un interval de timp, acordați fiecărei activități un scor de la 1 la 5 în funcție de *gradul de urgență* identificat (1 — reprezintă activitățile care nu sunt urgente, 5 — activitățile foarte urgente). Repetați exercițiul alocând un scor de la 1 la 5 fiecărei activități în funcție de *importanța* pe care o are. Veți obține astfel o imagine de ansamblu a activităților în funcție de urgența și importanța acestora. Recomandabil este să planificați realizarea activităților care au rate de urgență și importanță mai mari, apoi restul activităților.

Etapa III: ***Monitorizarea progresului***

În această etapă se urmărește dacă obiectivele stabilite într-un interval de timp (zi, săptămână, lună) au fost sau nu îndeplinite. Inventarierea progresului obținut incită la acțiune și asigură apariția satisfacției în activitate.

- **Stabilirea unui calendar al activităților pe termen lung** are drept punct de plecare obiectivele anterior stabilite pentru un interval de timp. Pornind de la acestea, sunt identificate termenele limită care trebuie respectate pentru fiecare activitate în parte. Dacă activitățile vizate sunt ample, acestea vor fi împărțite în micro-acțiuni pentru a putea fi finalizate cu succes. După ce acești pași au fost parcurși se trece la întocmirea unui calendar realist al activităților, fiind vizate atât activități din sfera academică, cât și din sfera personală.
- **Alocarea de timp nevoilor personale** este o tehnică ce presupune găsirea de resurse suficiente pentru asigurarea nevoilor de hrană, odihnă, relaxare. Deși nu par a se încadra în categoria activităților foarte importante, dacă nu sunt satisfăcute, nevoile personale pot submina îndeplinirea cu succes a activităților cotate ca fiind urgente și importante.
- **Evitarea supra-planificării și suprasolicitării** atrage atenția asupra pericolului supra-organizării activităților și a resurselor de timp disponibile. Calendarul de activități trebuie să dispună de o anumită flexibilitate pentru a putea fi reajustat în condițiile apariției unor evenimente neprevăzute. De asemenea, supra-organizarea programului poate duce la instalarea unor stări de anxietate sau frustrare.

Gestionarea adecvată a resurselor de timp de care dispuneți, planificarea realistă și finalizarea activităților pe care doriți să le întreprindeți presupune utilizarea cumulativă a tuturor tehnicilor prezentate anterior.

4.4. Abilități de utilizare eficientă a resurselor de timp

Aplicarea cu succes a acestor tehnici în managementul timpului nu poate fi realizată fără intervenția specifică a unui set de abilități fundamentale de utilizare eficientă a resurselor de timp. În cele ce urmează vor fi prezentate câteva astfel de abilități decisive în managementul timpului de studiu (Bozworth, 2001).

- **Percepția timpului** este o abilitate fundamentală implicată în estimarea adecvată a timpului necesar realizării unei activități. Percepția adecvată a timpului necesar derulării unei activități asigură o planificare realistă a acesteia, permite evitarea apariției unor sentimente de anxietate și frustrare.
- **Stabilirea obiectivelor** este abilitatea care permite conturarea finalităților care vor fi atinse în urma desfășurării unei activități. Pentru a putea identifica clar obiectivele unei activități trebuie respectate o serie de principii, cele mai frecvent utilizate fiind cele propuse de *modelul SMART* (***, 2002), și anume:
  - — să fie *specifice* — precizând scopul ce urmează a fi atins și standardele de analiză a rezultatelor.

— să fie *măsurabile* — asigurând monitorizarea progresului obţinut şi analiza finalităţilor obţinute.
— să fie *accesibile* — vizând activităţi ce pot fi realizate, formulate în termeni realişti
— să fie *recompensatoare, motivante* — precizând motivele ce susţin o anumită activitate, precum şi beneficiile pe care le obţineţi în urma finalizării respectivei activităţi.
— să fie clar *delimitate în timp* — asigurând finalizarea în timp util a activităţii, evitând apariţia tărăgănării şi a frustrărilor.

- **Schimbarea standardelor** este o abilitate fundamentală care presupune ajustarea standardelor activităţii la noile condiţii de lucru. Dacă pe parcursul unei activităţi au survenit o serie de modificări sau situaţii neprevăzute, această abilitate asigură evitarea unei tendinţe perfecţioniste, permite aprecierea şi valorificarea rezultatelor care au fost obţinute.
- **Planificarea timpului** este doar un segment al activităţii complexe de management al timpului. Această abilitate implică stabilirea activităţilor şi a volumului de muncă care trebuie realizat într-un interval de timp. De cele mai multe ori, se realizează o listă de activităţi, care este apoi planificată pe un interval de timp corespunzător.
- **Recunoaşterea tărăgănării** este o abilitate fundamentală ce are o valoare aparte în contextul activităţilor de gestionare adecvată a resurselor de timp. Înainte de a discuta despre această abilitate, vom puncta succint impactul tărăgănării asupra managementului timpului. ***Tărăgănarea*** presupune amânarea unei decizii sau a unei activităţi care trebuie realizată într-un interval de timp determinat. Ea poate fi generată de o serie de *factori* (Ellis, 1995) precum: lipsa de relevanţă a unei activităţii, acceptarea unor obiective care nu îi sunt proprii individului, tendinţa spre perfecţionism, ambiguitatea sarcinii, frica de necunoscut sau incapacitatea reală de a face faţă situaţiei. Comportamental, tărăgănarea poate să îmbrace mai multe forme, dar ea este alimentată de aceleaşi mecanisme afective: pe măsură ce se apropie termenul limită, individul se simte din ce în ce mai vinovat şi se angajează în activităţi alternative. În cele din urmă se mobilizează exemplar şi reuşeşte să realizeze o parte din sarcină în timp util. Sentimentul de vină sau de ruşine este atenuat de „credinţa" acestuia că „dacă ar fi avut timp suficient/dacă ar fi început din timp, ar fi reuşit". Evitarea tărăgănării poate fi realizată prin respectarea următoarelor recomandări:
  - împărţiţi activităţile pe care trebuie să le realizaţi în micro-activităţi
  - alocaţi timp suficient pentru finalizarea acestora
  - conştientizaţi faptul că aveţi nevoie de variaţie şi relaxare în ceea ce faceţi
  - monitorizaţi progresul realizat în fiecare etapă
  - stabiliţi aşteptări realiste

4.5. Elaborarea calendarului de activităţi săptămânale

După ce am trecut în revistă care sunt principiile, tehnicile şi abilităţile de bază care asigura un management adecvat al timpului, în cele ce urmează vom încerca să urmărim cum pot fi transpuse în practică aceste aspecte. Managementul timpului permite elaborarea unui orar al activităţilor valabil pentru fiecare persoană în parte, flexibil şi personalizat, care să includă o serie de evenimente personale relevante.

Pentru a ilustra maniera în care aspectele anterior prezentate pot fi obiectivate în practică, am ales să prezentăm cum se întocmeşte un orar al activităţilor săptămânale. Cei mai importanţi ***paşi*** care trebuie parcurşi sunt următorii:

- Stabiliţi un cod de culoare pentru fiecare activitate diferită, asigurând astfel o interpretare vizuală imediată
- Luaţi în considerare toate zilele săptămânii inclusiv cele de la sfârşitul săptămânii
- Marcaţi toate cursurile, seminariile şi celelalte activităţi didactice pe care le aveţi în săptămâna respectivă

- Stabiliți timpul de care aveți nevoie pentru a lua masa și a vă deplasa la universitate
- Inventariați timpul petrecut cu familia, prietenii, în care vă relaxați etc.
- Evidențiați timpul alocat angajamentelor sociale pe care le aveți

Timpul, care nu a fost marcat pe orar, este timpul liber de care dispuneți și pe care trebuie să îl drămuiți cu atenție. Puteți să îl distribuiți în mod egal pentru diferite materii sau să îl utilizați integral pentru o sarcină specifică. Dacă nu a rămas nici un interval de timp disponibil, va trebui să revizuiți planificarea pe care ați realizat-o. Ca un indice estimativ general, pentru studiul academic (fiind incluse cursurile și seminariile) este necesar să distribuiți în jur de 40 de ore de studiu pe săptămână.

De reținut este faptul că este necesară conservarea unor resurse motivaționale și pentru activitățile pe care urmează să le efectuați ulterior. În acest sens, rețeta unui management de succes al timpului presupune păstrarea unui *echilibru între toate aspectele vieții personale, sociale și educaționale.*

Managementul eficient al timpului de studiu este dependent și de intervenția unor ***strategii*** ce asigură o gestionare adecvată a resurselor de timp (Covey, 2000), și anume:

- stabilirea ponderii diferitelor teme în cadrul unui curs, precum și identificarea gradul de dificultate asociat acestora
- estimarea timpului necesar unei lecturi preliminare a materialelor care vor fi predate, luării de notițe și parcurgerii acestora imediat după ce cursul a fost predat. Sunt asigurate astfel premisele unei înțelegeri adecvate, dar și cele necesare unei stocări adecvate a informațiilor
- alternarea desfășurării activităților asigură menținerea atenției concentrate pentru un interval de timp mai mare
- identificarea priorităților realizând diferența între activitățile importante, urgente sau rutiniere

- regândirea orarului prin includerea noilor sarcini pe care le aveți de îndeplinit
- evitarea suprasolicitării prin alternarea unor perioade prelungite de muncă cu pauze sau alocarea unor perioade de refacere și relaxare
- identificarea unor resurse de timp necesare pentru angajamentele personale sau sociale

4.6. Recomandări

O bună gestionare a resurselor de timp necesare studiului trebuie să țină cont și de o serie de recomandări care permit identificarea unor **modalități de a vă salva resursele de timp.**

Dintre acestea amintim:

- Învățați să vă stabiliți prioritățile în termeni de scopuri, sarcini și responsabilități
- Începeți cu prioritatea numărul 1, monitorizați utilizarea adecvată a resurselor de timp de care dispuneți
- Împărțiți activitățile complexe în micro-activități, care sunt mult mai ușor de realizat
- Oferiți-vă zilnic un răgaz binemeritat, indiferent de cât de aglomerat este programul pe care îl aveți
- Învățați să refuzați anumite oferte dacă în orar sunt prevăzute multe activități importante
- Reuniți sarcinile similare și alocați-le un interval de timp pentru soluționare
- Minimalizați sarcinile rutiniere și diminuați numărul întreruperilor inutile
- Evitați dorința de a atinge perfecțiunea în ceea ce întreprindeți
- Fiți realiști atunci când vă asumați anumite sarcini, evitați să vă implicați în activități pe care mai apoi nu le puteți duce la bun sfârșit
- Nu vă supra-organizați orarul, păstrați o doză de flexibilitate pentru anumite situații neprevăzute
- Stabiliți anumite repere temporare, mai ales pentru luarea unor decizii uzuale
- Concentrați-vă atenția asupra a ceea ce faceți

- Atribuiți pentru sarcinile complexe intervale mai ample de timp
- Soluționați problemele dificile în timp util, amânarea acestora nu înlesnește soluționarea.

Nu uitați !

- stabiliți care vă sunt prioritățile
- organizați-vă programul
- elaborați-vă un orar săptămânal pentru activitățile pe care le derulați
- identificați care vă sunt angajamentele personale și sociale
- alocați adecvat timpul liber
- asigurați flexibilitatea necesară a programului stabilit
- afișați-vă programul elaborat
- asigurați-vă de varietatea și echilibrul programului de lucru stabilit
- relaxați-vă, ați reușit deja să vă organizați

Capitolul 5

INSTRUCȚIUNI PENTRU REALIZAREA PREZENTĂRII LA SEMINAR

Coralia Sulea și Cătălina Zaboriă

Cuprinsul capitolului:

5.1. Pregătirea prezentării
5.2. Părțile prezentării
5.2.1 Introducerea
5.2.2. Conținutul
5.2.3. Concluziile
5.3. Recomandări referitoare la prezentarea orală
5.4. Cum să răspundeți la întrebări
5.5. Materialul de suport pentru prezentare
5.6. Evaluarea prezentării la seminar
5.7. Lista de verificare
5.8. Exemplu de prezentare a unui articol

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Înțeleagă care sunt pașii pentru realizarea unei prezentări în cadrul unui seminar
- Cunoască părțile unei prezentări
- Cunoască criteriile de evaluare și cerințele

O bună parte din evaluările studenților se realizează prin prezentările de la seminar. Importanța acestora constă în faptul că studentul procesează informațiile legate de tema seminarului folosind articole din literatura de specialitate și își dezvoltă și rafinează deprinderea de a structura un material informațional complex. Alte beneficii ale

acestei metode sunt dezvoltarea abilităţilor de prezentare orală a unui material informaţional academic complex şi dezvoltarea capacităţii de gestiune a unui răspuns adecvat la comentariile, întrebările, sugestiile şi feedback-ul unei audienţe. Materialul de faţă prezintă o serie de tehnici şi recomandări referitoare la prezentarea realizată în cadrul unui seminar, informaţii bazate pe experienţa noastră didactică şi academică.

Un prim pas legat de prezentarea de la seminar se referă la alegerea temei de seminar şi apoi a surselor de informare acceptate: lucrări publicate, studii şi articole preluate din jurnale de specialitate. Articolele descărcate de pe internet, de pe site-uri necorespunzătoare, nu întrunesc exigenţele unei prezentări la seminar. După această etapă se concepe forma de prezentare. Prezentările la seminar pot fi realizate pe: foi de flipchart, A3 sau A4 — sub forma de slide-uri (realizate în Power-point, scrise cu caractere suficient de mari pentru a putea fi citite), pregătite în prealabil. Prezentarea materialului are de regulă o durată prestabilită şi anunţată de coordonatorul de seminar (între 10/15 minute si jumatate de oră şi poate fi realizată individual sau pe microgrupuri); pentru respectarea acestei durate este recomandată repetiţia prealabilă a prezentării cu monitorizarea timpului.

Obiectul prezentării la seminar poate fi reprezentat, spre exemplu, de:

— un singur articol de cercetare

— o sinteză de articole realizată în funcţie de un obiectiv aferent temei seminarului

După ce sunt stabilite aceste aspecte, este important să urmaţi paşii descrişi mai jos, pentru a realiza o prezentare care să respecte exigenţele şi criteriile în funcţie de care veţi fi evaluaţi.

5.1. Pregătirea prezentării

- În primul rând fiţi atenţi la tema de seminar pentru care trebuie să vă pregătiţi, având în vedere că aveţi de pregătit o prezentare specifică, şi nu una generală. Citiţi suportul de seminar pentru a vă clarifica tema şi verificaţi cu coordonatorul de seminar dacă nu sunteţi siguri. Dacă tema de seminar este formulată în termeni generali, se recomandă să analizaţi care sunt aspectele / subtemele specifice şi să vă pregătiţi pentru prezentarea unei dimensiuni distincte.
- Consultaţi mai multe surse bibliografice înainte de a alege materialul. Verificaţi dacă materialele bibliografice sunt accesibile pentru voi (din punct de vedere al teoriilor, metodologiei etc.) şi dacă acestea conţin informaţii de interes pentru voi. Nu uitaţi că de această prezentare beneficiaţi în primul rând voi!
- Pregătiţi structura materialului, la fel ca şi conţinutul. Aveţi în vedere: *care sunt obiectivele prezentării, care sunt ideile pe care vreţi să le evidenţiaţi, dacă prezentarea reflectă tema seminarului.*
- Pregatiţi de acasă un cadru în care să îi invitaţi pe colegi să participe activ în prezentarea voastră (întrebări pe care să le adresaţi audienţei pentru a stimula participarea şi colaborarea pe masură ce vă realizaţi prezentarea; în felul acesta, veţi face prezentarea mult mai interesantă pentru public şi mult mai satisfăcătoare pentru voi).

5.2. Părţile prezentării

5.2.1 Introducerea

- Începeţi prin a vă prezenta, salutaţi audienţa, precizaţi ce anume veţi prezenta
- Evidenţiaţi importanţa temei alese
- Prezentaţi în avans principalele puncte care vor fi atinse în timpul prezentării, definiţi conceptele teoretice sau teoriile. (De ex.: *Tema acestei prezentări este……, obiectivul prezentării este de a ……, în cadrul prezentării se va face referire la următoarele aspecte ……..*)

5.2.2. Conţinutul

- Această parte presupune prezentarea detaliată a informaţiilor

- Aici expuneți efectiv materialul structurat pe subcapitole/părți: definiți conceptele și prezentați principalele teorii folosite, prezentați efectiv articolele de cercetare punând accent pe relevanța acestora pentru temă, analizați legătura dintre articole (De ex.: *Principalele concepte și teorii folosite sunt........ studiul X analizat a relevant următoarele aspecte........studiul Y a evidențiat că.. ... ... articolele prezentate relevă că........*)
- Identificați de asemenea și eventualele dezbateri din literatura de specialitate

5.2.3. Concluziile

- Se referă la recapitularea informațiilor prezentate și evidențierea aspectelor esențiale. Este foarte important ca la final să treceți în revistă principalele aspecte pe care le-ați dezvoltat de-a lungul prezentării
- Faceți un rezumat al principalelor aspecte ale prezentării și puneți accent în încheiere pe o idee sau un aspect pe care să îl prezentați ca fiind unul cheie).
- Precizați încă o dată importanța celor prezentate (De ex.: *În urma analizei materialelor studiate se relevă următoarele concluzii.......... Aplicațiile practice ale teoriilor, conceptelor de psihologie ..... și a rezultatelor studiilor din domeniul.... sunt.............: Dacă aveți întrebări, nu ezitați să mi le adresați*)
- De asemenea, prezentați recomandări și gânduri personale legate de rezultate și de continuarea cercetărilor în domeniu.

5.3. Recomandări referitoare la prezentarea orală

- Evitați să citiți cuvânt cu cuvânt materialul! Vă puteți baza pe suportul de curs menținând în paralel contactul vizual cu diferiți membri ai auditoriului. Folosiți fișe cu ideile principale, pe care să le consultați în timpul prezentării. Țineți minte că asta nu înseamnă să citiți cuvânt cu cuvânt materialele conspectate!
- Pregătiți-vă de acasă slide-urile sau foile de flipchart. Nu începeți să scrieți pe tablă în timpul prezentării

- Gesticulați atât cât e nevoie pentru prezentare! Nu gesticulați excesiv și nu vă sprijiniți în timpul prezentării de bănci, tablă sau perete!
- Respectați timpul alocat
- Vorbiți clar. Nu vorbiți prea repede sau prea rar
- Bucurați-vă că aveți ocazia să prezentați în fața unui auditoriu rezultatul muncii voastre!!!

5.4. Cum să răspundeți la întrebări

- Anticipați în măsura în care este posibil întrebările audienței și pregătiți în prealabil răspunsuri scurte
- Ascultați cu atenție fiecare întrebare, nu „săriți" cu răspunsul până când nu înțelegeți ce sunteți întrebați de fapt
- Uneori, persoane din public lansează sub formă de întrebare o afirmație; fiți atenți la această nuanță și solicitați persoanei să vă adreseze întrebarea
- Răspundeți la obiect, nu divagați
- Fiți cinstiți! Dacă nu știți răspunsul, recunoașteți! (amintiți-vă că sunteți într-un mediu în care se învață și este firesc să nu cunoașteți toate răspunsurile; rolul coordonatorului de seminar este să vă răspundă la întrebări)
- Nu încercați să acoperiți toate informațiile care țin de tema respectivă!!

5.5. Materialul de suport pentru prezentarea orală

- Folosiți slide-uri din Power-point listate (cu caractere de 24) sau scrieți cu marker pe foi de flipchart. Scrieți cu caractere suficient de mari pentru ca cei din auditoriu să poată urmări prezentarea
- Nu încărcați inutil slide-urile. Completările le puteți face în timpul prezentării
- Prezentați doar rezultatele care ilustrează principalele rezultate ale proiectului. Țineți și celelalte informații la îndemână pentru eventualele întrebări
- Pregătiți materialul în prealabil pentru a vă concentra atenția doar pe prezentare, nu și pe redactare

5.6. Evaluarea prezentării la seminar

În general, criteriile pot fi reprezentate de:

- Relevanţa prezentării pentru tema seminarului
- **Cunoaşterea informaţiilor prezentate:** dacă studentul cunoaşte teoria, explicaţiile, furnizează exemple, răspunde corect la întrebările legate de temă
- Cunoaşterea informaţiilor din suportul de seminar sau / şi din bibliografia obligatorie
- **Structură:** materialul are parte introductivă, conţinut, concluzii
- **Conţinut:** relevanţa informaţiilor pentru tema seminarului, corectitudinea acestora, legătura conceptelor noi prezentate cu cele ştiute deja
- **Mod de prezentare:** ton şi ritm corespunzător, interacţiunea cu auditoriul, încadrarea în timpul alocat
- **Materiale:** lizibilitate, claritate, cuprinderea informaţiilor esenţiale, uniformitatea materialului (mai ales atunci când este vorba de o prezentare de grup, şi fiecare prezintă partea lui scrisă)
- Interacţiunea cu audienţa (colegii) pe parcursul prezentării

Fiecare criteriu poate avea o anumită pondere sau poate fi notat pe o scală de la 1 la 10. Aceleaşi criterii pot fi folosite atât de coordonatorul de seminar, cât şi de colegi, notele colegilor putând avea o anumită pondere şi în nota finală.

5.7. Lista de verificare

Înainte de a ajunge la prezentarea la seminar este important să vă asiguraţi că:

- aţi înţeles exigenţele coordonatorului de seminar şi sarcina specifică ori tema pentru care vă pregătiţi prezentarea
- aţi consultat o bibliografie adecvată subiectului şi suficient de diversă, care să vă faciliteze accesul la informaţii consistente şi validate ştiinţific
- aveţi o structură şi un plan al prezentării — un titlu, un scop, câteva obiective, o serie de probleme pe care le veţi aduce în atenţia colegilor în scopul dezbaterii lor şi generării de noi conexiuni între concepte / teorii
- aveţi un suport vizual pentru audienţă care să includă principalele idei care sunt dezvoltate pe parcursul prezentării; acest suport vizual va fi concis, sintetic şi aerisit

5.8. Exemplu de prezentare a unui articol sau a unei sinteze de articole

1. Universitatea .... Facultatea....... Specializarea...... Anul..... Grupa....... Numele persoanelor/persoanei care prezintă	2. Scopul articolului/al sintezei — Relevanţa pentru tema seminarului
3. Principalele teorii şi concepte teoretice abordate — —	4. Structura articolului/articolelor *Titlu, autor, jurnal,* *Obiective şi ipoteze* *Metode (design, subiecţi, materiale, procedură)* *Rezultate (interpretarea cantitativă)* *Discuţii (interpretarea calitativă)* *Concluzii — pentru fiecare articol în parte*
5. Concluzia (dacă sunt mai multe articole, se va prezenta o concluzie integratoare a tuturor studiilor şi se va face referire inclusiv la teoriile analizate)	6. Importanţa temei şi a concluziilor Aplicaţii practice

Capitolul 6

RECENZIA DE CARTE

Amelia Marian

Cuprinsul capitolului:

6.1. Ce este o recenzie de carte
6.1.1. De ce este necesară elaborarea unei recenzii de carte
6.2. Structura unei recenzii de carte
6.2.1. Prezentarea unor date preliminare
6.2.2. Introducere
6.2.3. Sumarul lucrării
6.2.4. Analiza generală și evaluarea lucrării
6.2.5. Concluzii
6.3. Pași în redactarea unei recenzii

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Își contureze o imagine adecvată asupra recenziei de carte
- Identifice elementele de bază ale unei recenzii
- Organizeze redactarea unei recenzii respectând exigențele specifice
- Identifice și să se raporteze critic la noile direcții de cercetare științifică

Elaborarea unei recenzii de carte presupune un proces laborios, stimulează dezvoltarea unor abilități academice și deprinderea unor tehnici necesare studenților în activitățile specifice pe care le desfășoară. Pentru a putea desprinde aspectele relevante ale acestei tehnici vom realiza în cele ce urmează o succintă caracterizare a recen-

ziei, vom prezenta care este structura unei recenzii de carte, pașii care trebuie parcurși în elaborarea unei recenzii, precum și o serie de recomandări utile.

6.1. Ce este o recenzie de carte

Înainte de a oferi o serie de date preliminare despre recenzia de carte este necesar să realizăm în prealabil o delimitare conceptuală între recenzia de carte și raportul de carte.

Raportul de carte are o structură închegată oferind o imagine unitară a unei cărți. Prezintă succint, într-o manieră descriptivă, principalele teme abordate într-o carte fără a realiza o analiză critică a respectivelor conținuturi.

Recenzia de carte nu se limitează doar la trecerea în revistă a unor conținuturi, ci propune o abordare critică a conținutului unei lucrări, a argumentelor vehiculate de autor, reliefează contextul specific în care cartea a fost gândită, iar în final, formulează o recomandare cu privire la oportunitatea parcurgerii respectivei lucrări.

Scopul declarat al unei recenzii este acela de a prezenta o scurtă descriere a scopului și a principalelor teme ale unei cărți, de a analiza și evalua conținuturile și metoda de lucru propusă, de a evidenția contribuțiile cărții în domeniul de studiu și de a stabili validitatea informațiilor vehiculate.

Recenziile pot cuprinde între 300 și 1000 de cuvinte. Pentru a incita posibilul cititor la lectură este important ca recenziile să nu depășească limita de 1000 de cuvinte. Cele mai frecvent întâlnite sunt recenziile de carte. Există situații când sarcinile de recenzare vizează articole de specialitate sau articolele apărute pe o anumită temă într-o revistă.

6.1.1. De ce este necesară elaborarea unei recenzii de carte

În general, realizarea unor recenzii de carte constituie o sarcină specifică primilor ani de studiu, deoarece presupune o familiarizare cu literatura de specialitate.

Elaborarea unei recenzii de carte presupune în primul rând descoperirea și delimitarea unui domeniu particular de interes, dar și identificarea manierei în care oamenii de știință tratează probleme specifice domeniului lor de activitate.

Recenzia de carte permite atât identificarea noilor direcții ce apar în activitatea de cercetare, cât și consolidarea interesului pentru un segment particular dintr-un anumit domeniu de cercetare. Nu în ultimul rând, informațiile dobândite în urma elaborării unei recenzii consolidează sistemul conceptual al studenților și oferă un suport științific contribuțiilor personale ce pot fi aduse în cadrul unor dezbateri științifice.

În procesul de elaborare a unei recenzii sunt implicate o serie de abilități academice de bază, dintre care amintim: analiza și sinteza unor informații complexe, înțelegerea unor argumente academice, evaluarea critică a informațiilor și nu în ultimul rând abilități de gestionare eficientă a timpului.

6.2. Structura unei recenzii de carte

Există o mare varietate de modele ce pot fi utilizate în elaborarea unei recenzii. Indiferent de forma particulară aleasă, este important ca în structura recenziei să fie regăsite următoarele elementele fundamentale (Misser, nd.):

- O *introducere* în care sunt prezentate datele preliminare legate de carte și de autor
- Un *sumar* care să cuprindă scopul și teza fundamentală a recenziei;
- *Analiza și evaluarea conținuturilor* lucrării
- O *recomandare* cu privire la oportunitatea lecturării cărții respective

Structura de bază a unei recenzii de carte presupune următoarele elemente:

6.2.1. Prezentarea unor date preliminare

Înainte de a trece la prezentarea unor conținuturi specifice, vor fi menționate în prealabil o serie de date de

identificare preliminare despre carte, şi anume: autor, titlul integral al lucrării, localitatea în care a fost publicată lucrarea, editura, data publicării, numărul ediţiei, numărul de pagini, preţ, ISBN.

De exemplu:

Mielu Zlate
Psihologia mecanismelor cognitive
Iaşi: Polirom, 1999.
528 p. 115.000 lei
973-683-278-3

6.2.2. Introducere

În această secţiune este realizată o *succintă descriere a lucrării* fiind prezentate detalii despre autor, recunoaşterea de care se bucură în cadrul comunităţii ştiinţifice naţionale si internaţionale, domeniile specifice de competenţă. Sunt realizate o serie de trimiteri la titlul lucrării şi maniera în care acesta surprinde subiectul abordat, este reliefat scopul pentru care a fost elaborată lucrarea, tema centrală, argumentul dominant dar şi publicul ţintă căruia îi este adresată.

Pasul următor care este prevăzut în structura unei recenzii vizează ***formularea tezei, a argumentului central.*** Teza unei recenzii presupune o evaluare succintă a lucrării, condensând ideea centrală care urmează a fi ulterior argumentată. Teza nu trebuie să depăşească una sau două fraze. Formularea tezei fundamentale a unei recenzii poate fi sprijinită de o serie de întrebări relevante, precum:

- *Care este tematica abordată în această carte?*
- *Care a fost scopul urmărit de autor? Pentru ce tip de public a fost gândită cartea? Cât de clar este delimitat subiectul tratat în carte? Tema centrală a cărţii este declarată sau numai sugerată?*
- *Cum apare această carte în relaţie cu cărţile care au fost scrise în acelaşi domeniu de specialitate? Care este formarea iniţială a autorului sau reputaţia ştiinţifică a acestuia?*
- *Ce alte cărţi au mai fost scrise de acelaşi autor? Există anumite circumstanţe particulare care au dus la scrierea acestei cărţi?*

- *Ce surse au fost utilizate în elaborarea acestei cărţi?*

6.2.3. Sumarul lucrării (sintetizarea conţinuturilor cărţii într-un scurt paragraf)

Există două variante în care această etapă se poate regăsi: fie are un statut de sine stătător şi prezintă o versiune condensată a conţinuturilor cuprinse în carte, fie poate să fie corelată cu etapa de analiză şi evaluare a cărţii. În această situaţie (când cele două etape sunt integrate), pe măsură ce sunt prezentate temele centrale ale cărţii şi argumentele fundamentale, se va realiza şi evaluarea lor.

Există o serie de ***principii*** pe care trebuie să le respectaţi atunci când sintetizaţi informaţiile prezentate într-o carte, şi anume :

- acordaţi aceeaşi importanţă fiecărei părţi a lucrării după cum procedează şi autorul
- respectaţi ordinea de prezentare utilizată în lucrarea pe care o recenzaţi
- respectaţi firul logic al argumentării
- includeţi cele mai semnificative elemente (eventual inseraţi citate în recenzie) care să susţină argumentele autorului
- adaptaţi cantitatea de informaţii scopurilor pe care vi le-aţi propus

6.2.4 Analiza generală şi evaluarea lucrării

În această etapă este dezvoltată teza fundamentală a recenziei, fiind prezentate argumentele care susţin evaluarea lucrării în discuţie. Evaluările sunt fie predominant negative, fie predominat pozitive, fie mixte. Există o recomandare specifică în acest sens. Dacă evaluarea pe care o realizaţi este predominant negativă (aspectele pozitive identificate fiind sporadice), este recomandată prezentarea aspectelor pozitive la început, acestea fiind urmate de cele negative, pentru a nu crea confuzii cititorilor. Argumentul forte al evaluării trebuie prezentat întotdeauna la final pentru a obţine impactul scontat.

Evaluarea lucrării trebuie realizată pe unităţi distincte de conţinut. Trebuie să demonstraţi prin forţa argumente-

lor invocate, precum și prin relevanța pasajelor extrase din lucrare, motivele pentru care cititorul este îndreptățit să accepte evaluarea pe care o propuneți în recenzie. Pentru a facilita acest demers pot fi utilizate o serie de întrebări adiacente. Iată câteva teme posibile ce pot fi abordate (Northey, 1993) :

- structura cărții: *Cum este organizată cartea ?*
- ipotezele vehiculate: *Ce tip de ipoteze formulează autorul în prezentarea materialului ?*
- consecvență în prezentarea conținuturilor: *Reușește cartea să ofere tot ce a fost inițial propus ?*
- validitatea informațiilor: *Ce tip de date utilizează autorul pentru a susține argumentele ?*
- stilul de prezentare : *Cartea este scrisă într-un stil accesibil?*
- flexibilitatea informațiilor: *Cartea ridică anumite probleme care trebuie explorate ulterior?*
- În ce măsură recomanzi această carte? Ce efect a avut asupra ta această lectură ?

6.2.5. Concluzii (un scurt paragraf)

Această etapă aduce din nou în atenție teza recenziei formulată și dezvoltată în secțiunile anterioare. La finalul unei recenzii trebuie să formulați o frază de impact (fără a exagera) care să dea nota finală asupra lucrării pe care ați recenzat-o. Concluzia trebuie să se înscrie în linia argumentelor prezentate anterior și să reprezinte viziunea voastră asupra cărții.

Concluzia unei recenzii are rolul unei recomandări care poate incita posibilul cititor la lectură sau dimpotrivă. Dacă întâmpinați dificultăți majore în formularea unei concluzii inspirate puteți recurge la aprecierea unei autorități în domeniu care a formulat o apreciere la adresa respectivei lucrări. Atenție, dacă recurgeți la un astfel de subterfugiu este important ca opinia respectivă să corespundă impresiei pe care v-ați format-o despre cartea în discuție!

6.3. Pași în redactarea unei recenzii

Recenzia presupune atât prezentarea, cât și evaluarea informațiilor propuse de o anumită lucrare, surprinzând astfel scopul lucrării, conținutul acesteia și autoritatea punctelor de vedere exprimate. După ce au fost prezentate elementele de bază ale unei recenzii, în cele ce urmează vom puncta pașii care trebuie parcurși în colectarea și organizarea informațiilor (Walford, 1996).

- *Adunarea unor informații preliminare legate de carte:* înainte de a parcurge lucrarea propriu-zisă este important să vă orientați asupra unor elemente precum: titlul lucrării — ce sugerează acesta, prefața — dacă surprinde scopul pe care autorul îl urmărește prin lucrarea propusă, cuprinsul — dacă indică modul de organizare a lucrării (cronologic, pe teme fundamentale etc.).
- *Parcurgerea lucrării, citirea materialului:* pe măsură ce materialul este lecturat este necesar să luați anumite notițe și să vă marcați pasajele relevante care pot fi citate. În această parte se realizează practic analiza generală și evaluarea lucrării.
- *Consultarea unor surse informaționale adiționale:* permite acumularea unor informații relevante despre autor, precum: reputația științifică a acestuia, domeniile de competență, influențe livrești etc. Toate acestea au drept scop identificarea autorității punctelor de vedere vehiculate în lucrarea supusă analizei. Consultarea unor surse adiționale permite surprinderea unor poziții teoretice complementare celor prezentate în lucrarea analizată.
- *Pregătirea unei schițe a materialului:* notițele care au fost adunate pe parcursul etapelor anterioare trebuie revăzute cu atenție și sintetizate pentru a înlesni formularea tezei fundamentale a recenziei. Este important să respectați o ordine firească în prezentarea argumentelor care susțin teza fundamentală a lucrării.
- *Elaborarea unei versiuni preliminare a recenziei:* se pornește de la schița recenziei, sunt selectate pasa

jele sugestive din lucrare ce urmează a fi citate și se redactează o primă versiune a recenziei. Prezentarea acestor informații trebuie să respecte structura propusă pentru orice recenzie de carte, structură ce a fost anterior prezentată.

- *Utilizarea feedback-ului:* permite verificarea clarității, corectitudinii, coerenței informațiilor prezentate în recenzie. În acest sens puteți solicita ajutorul unei persoane din anturajul vostru. Recenzia este oferită spre lectură, după care sunt colectate opiniile în legătură cu aceasta.
- *Revizuirea versiunii preliminare:* se realizează în acord cu o serie de *recomandări*, dintre care amintim:
  - — Distanțarea de experiența recentă, alocarea unui interval de timp între elaborarea versiunii preliminare și revizuirea acesteia
  - — Citirea atentă a materialului elaborat, identificarea unor pasaje care nu sunt coerente sau nu au fost suficient de clar prezentate
  - — Verificarea unor eventuale erori gramaticale
  - — Verificarea adecvării citatelor și a notelor inserate în text
- *Prezentarea surselor bibliografice consultate:* sunt prezentate toate sursele ce au fost utilizate în colectarea informațiilor și care au fost ulterior valorificate în recenzia elaborată. Sursele vor fi citate în conformitate cu standardele APA, prezentate în Anexa acestui manual de tehnici și abilități academice.

Pentru ca recenzia elaborată să satisfacă anumite criterii de succes, sunt propuse o serie de recomandări (Walford, 1996):

- — Recenzia trebuie să fie construită pe aspectele și argumentele prezentate în lucrarea vizată
- — Nu vă limitați doar la a face referire la cuprins, recenziile bune plasează întotdeauna cartea în contextul celorlalte lucrări publicate pe aceeași temă și includ sugestii pentru viitoarele direcții de cercetare

- — Recenziile de succes pot face referire la modul în care a fost receptată cartea de către comunitatea științifică

Trebuie să rețineți faptul că recenzia de carte nu se reduce la prezentarea rezumatului acesteia, nici la a spicui aspecte prezentate în prefața cărții. Ea propune o critică a conținuturilor respectivei cărți, îi analizează punctele slabe și forte, subliniază valoarea cărții pentru domeniul de specialitate aferent.

După ce ați finalizat elaborarea unei recenzii, pentru a fi siguri că au fost parcurse toate etapele importante în elaborarea ei, realizați o scurtă verificare, urmărind aspecte precum:

- Prezentarea unor date generale de identificare a cărții: autor, titlul integral al lucrării, localitatea în care a fost publicată lucrarea, editura, data publicării, numărul ediției, numărul de pagini, preț, ISBN
- Realizarea unei introduceri succinte: punctarea unor informații legate de autor, tema centrală a cărții, scopul acesteia, etc.
- Sumarul cărții: care să cuprindă temele centrale și argumentele de bază prezentate de autor în carte
- Analiza și evaluarea cărții: în care se realizează o evaluare critică a cărții, sunt analizate conținuturile acesteia
- Concluzii: este readusă în atenție teza fundamentală și este formulată o recomandare generală cu privire la carte.

Capitolul 7

CUM SĂ CITEŞTI CRITIC UN ARTICOL

Florin Sava

Cuprinsul capitolului:

7.1. Scopul citirii critice a unui articol
7.2. Evaluarea sintetică a unui articol
7.3. Evaluarea analitică a unui articol
7.3.1. Evaluarea secţiunii introductive
7.3.2. Evaluarea metodologiei
7.3.3. Evaluarea rezultatelor
7.3.4. Evaluarea discuţiilor
7.4. Câteva remarci finale cu privire la citirea critică a unui articol

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Identifice diferite scopuri pentru citirea unui articol de specialitate
- Enumere criteriile unui cercetări de calitate
- Diferenţieze între modalităţile de evaluare posibile ale unui articol

Scopul principal al articolelor ştiinţifice este de a comunica lumii academice rezultatele unei cercetări. Un articol, spre deosebire de literatura populară, este de cele mai multe ori sec, plin de expresii ce ţin de jargonul ştiinţific şi de analize statistice complexe. Din această cauză, limbajul specializat utilizat creează dificultăţi non-specialiştilor în decodificarea informaţiilor. Paginile următoare vin în sprijinul studenţilor interesaţi de a surprinde aspec-

tele esențiale ale unui articol, așa cum rezultă ele din analiza critică a acestuia.

Pentru a atinge acest deziderat, vom prezenta mai întâi situațiile în care putem citi critic un articol, iar apoi ne vom concentra asupra procesului de evaluare a diferitelor secțiuni ale unui articol.

Asociația Psihologilor Americani (2001) distinge între mai multe tipuri de articole precum studiile empirice, articolele de sinteză, articolele teoretice, articolele metodologice, studiile de caz, rapoartele scurte, ori comentariile și replicile la articole publicate anterior. Dintre acestea, cele mai întâlnite sunt de departe studiile empirice, denumite de alți autori rapoarte de cercetare (Jordan și Zana, 2000). Acestea constituie obiectul de interes și în paginile de față, fiind menite să-i ajute pe cei interesați în a deprinde aspectele esențiale ale evaluării unui articol.

Importanța înțelegerii studiilor empirice se menține și în cazul articolelor teoretice sau de sinteză. Multe din informațiile prezentate în acest gen de articole pot fi analizate mai bine dacă vom face referire la calitățile studiilor empirice originale la care se face referire.

7.1. Scopul citirii critice a unui articol

Citirea unui text științific (în cazul în care urmărim parcurgerea literaturii de specialitate pentru a selecta noi informații) este diferită de situația în care dorim să evaluăm calitatea unei cercetări (Oleson și Arkin, 1996).

În primul caz analiza critică a articolului citit este mai puțin profundă, cititorii fiind mai degrabă interesați de a identifica acele studii care fie utilizează aceeași metodologie, fie studiază același subiect, fie ajung la concluzii similare etc. Scopul poate fi didactic, prin prezentarea unui model descriptiv de testare a anumitor relații dintre fenomene.

În cel de-al doilea caz cititorii sunt interesați de valoarea intrinsecă a articolului citit, din punctul de vedere al validității concluziilor sale. Astfel, el va oferi o serie de comentarii legate de contribuția teoretică și valoarea metodologică a concluziilor obținute în studiul empiric

respectiv. Scopurile evaluării serioase a unui articol pot fi diverse, de la identificarea unor limite ale studiilor anterioare ca bază de construire a unui nou studiu, la evaluarea calității unui articol, din perspectiva șanselor ca acesta să fie publicat în reviste de specialitate.

În continuare ne vom focaliza atenția asupra modului de evaluare a articolelor din această ultimă perspectivă, a unui editor care evaluează calitatea unui articol, a unui cadru didactic care notează studiul empiric al unui student, a unui auditoriu care se întreabă asupra validității concluziilor unui studiu prezentat în cadrul unei întruniri științifice.

Nu în ultimul rând, studenții care dau dovadă de perspicacitate au realizat deja că pot beneficia de pe seama modului de evaluare critică a unui articol, atunci când scriu un studiu empiric, pentru a veni în întâmpinarea cerințelor unui studiu de calitate.

De exemplu, din perspectiva standardelor de publicare, normele APA (2001, p.6) precizează următoarele întrebări generale:

- Este problema cercetată semnificativă, originală și importantă?
- Au instrumentele utilizate o bună fidelitate și validitate?
- Sunt rezultatele obținute adecvate și relevante pentru problema științifică ridicată?
- Este designul cercetării clar și corect pentru a putea testa ipoteza de lucru?
- Sunt participanții reprezentativi pentru populația la care au fost făcute generalizările?
- Sunt discutate și respectate standardele etice corespondente cercetării respective?
- Sunt suficient de importante rezultatele obținute pentru a merita să fie publicate?

Dacă toate răspunsurile la aceste întrebări sunt afirmative înseamnă că ne aflăm în fața unei cercetări de calitate, care merită a fi publicată.

Aceste întrebări generale pot fi formulate diferit, fie într-un mod sintetic precum cel oferit de Oleson și Arkin (1996), fie într-un mod analitic, printr-o strategie critică

complexă (Jordan și Zanna, 2000; Mitchell și Jolley, 1992). Vom detalia ambele abordări în paginile următoare.

7.2. Evaluarea sintetică a unui articol

Abordarea sintetică presupune, așa cum era de așteptat, o viziune de ansamblu asupra calității cercetării, operaționalizată prin aprecierea subiectivă a cercetării pe mai multe fațete. Spre exemplu, Oleson și Arikin (1996) oferă un posibil model tipic de evaluare:

1. Aprecierea generală a manuscrisului
_________ Acceptat spre publicare
_________ Acceptat spre publicare, cu modificări minore pe baza sugestiilor redactorilor
_________ Respins, cu invitația de a retrimite articolul într-o formă revizuită
_________ Respins

2. Aprecierea confidențială a manuscrisului
A. Pe o scală de la 1 la 10, unde 10 înseamnă excelent, cum ați evalua articolul în privința:
adecvării literaturii de specialitate folosite _________
importanței teoretice a temei _________
acurateței analizei cantitative efectuate _________
complexității și adecvării metodologiei _________
clarității în exprimare (comunicare) _________
probabilității de citare a studiului în viitor _________
B. Comentarii adiționale pentru editor:

Modalitatea de evaluare prezentată mai sus nu este întotdeauna utilă pentru a înțelege calitatea unui articol. În schimb, modalitatea analitică de evaluare a unui articol are un rol educațional sporit nu numai datorită aprecierii calităților unui studiu, ci și pentru a înțelege cum se scrie un articol. Totuși, modalitatea sintetică de evaluare corespunde mai bine teoriilor implicite ale cercetătorilor cu privire la ceea ce înseamnă un articol bun (Sternberg și Gordeeva, 1996). Cei doi autori au arătat în urma unei analize factoriale efectuate pe un lot de 252 doctori în

Psihologie, că există șase factori importanți în determinarea calității unui articol. În ordinea importanței lor, aceștia sunt: importanța teoretică, valoarea sa pentru studiile viitoare, calitatea prezentării, actualitatea temei, acuratețea metodologică și importanța practică a rezultatelor.

7.3. Evaluarea analitică a unui articol

Acest gen de abordare presupune o serie de liste cu întrebări pe marginea respectării elementelor componente ale unui articol. Informațiile prezentate mai jos, se regăsesc în lucrările lui Jordan și Zanna (2000), Mitchell și Jolley (1992) sau Oleson și Arikin (1996).

Pentru a evalua analitic un studiu empiric trebuie să reamintim cele patru mari secțiuni ale unui articol: introducerea, metodologia, rezultatele și discuțiile. Fiecare componentă poate fi apreciată printr-o serie de întrebări. Înainte de a le formula, vom menționa pe scurt importanța titlului și a abstractului (rezumatului) care constituie preambulul oricărei cercetări. Jordan și Zanna (2000) fac o analogie între secvențele promoționale dintr-un film și cele două elemente de la începutul oricărei cercetări. Așa cum secvențele respective ajută telespectatorii să se decidă dacă vor viziona acel film, atât titlul cât și abstractul trebuie să fie suficient de clare, astfel încât să-l ajute pe cititor să decidă dacă merită sau nu merită să citească articolul respectiv.

7.3.1. Evaluarea secțiunii introductive

Secțiunea introductivă a oricărui articol va trebui să fie foarte clară cel puțin în privința următoarelor patru aspecte: ce problemă este studiată și care este importanța ei (1), cum se leagă studiul de față de celelalte cercetări ale aceleiași teme (2), care sunt obiectivele studiului (3), care este și cum s-a ajuns la formularea ipotezei studiului (4). Evaluarea acestor aspecte se poate face apelând la următorul set de întrebări:

- Este clar care este problema (tema specifică) investigată în studiu?

- Se precizează de ce este importantă studierea problemei?
- Este prezentată o sinteză scurtă a cercetărilor anterioare relevante pentru problema aleasă?
- Sunt definite conceptual constructele relevante?
- Sunt prezentate obiectivele de cercetare? (Se sugerează în ce fel studiul propus va contribui la aprofundarea cunoașterii problemei respective?)
- Este suficient de clar demersul logico-teoretic pentru a motiva alegerea ipotezei (ipotezelor) cercetării?
- Este designul de cercetare potrivit pentru a răspunde ipotezelor studiului?
- Este operaționalizată ipoteza în întrebări testabile?

7.3.2. Evaluarea metodologiei

Această secțiune are un rol esențial în aprecierea calității unei cercetări. În mare parte aceasta se justifică prin conceptele introduse de Campbell referitoare la validitatea internă, validitatea externă și validitatea de construct a unei cercetări (Brewer, 2000).

În ceea ce privește validitatea externă se pune problema în ce măsură metodologia utilizată oferă posibilitatea de a generaliza rezultatele obținute atât la nivelul populației din care a fost extras eșantionul, cât și privitor la situațiile în care efectul respectiv se confirmă. Aceste aspecte țin de robustețea unei cercetări, de posibilitatea replicării rezultatelor. Aceasta nu este însă singura componentă a validității externe, care include și aspectele ce țin de validitatea ecologică a cercetării. Prin aceasta se verifică în ce măsură metodologia cercetării ne oferă siguranța că aspectele observate sunt specifice lumii reale și reprezentative pentru modul în care oamenii reacționează în viața de zi cu zi. Pentru a înțelege mai bine diferența dintre cele două, vom apela la următorul exemplu. Să presupunem că este o cercetare care vizează efectul consumului de alcool asupra coordonării ochi-picior ca răspuns la anumiți stimuli. Robustețea unei cercetări ar fi dovedită dacă diferite cantități de alcool, consumate în situații diverse, de subiecți cu caracteristici diferite, ar duce la

scăderea capacității de coordonare ochi-picior într-o probă de laborator. Validitatea ecologică a cercetării ar putea fi sprijinită de situații de viață reală în care, spre exemplu, șoferii care au condus după ce au consumat alcool au comis o serie de accidente și din cauza unor erori de coordonare ochi-picior. Validitatea ecologică a unui studiu poate fi evaluată indirect, ținând seama de gradul de artificialitate al unei cercetări și pornind de la premisa că într-un mediu „foarte artificial" subiecții vor renunța să se comporte natural, denaturând concluziile studiului.

Validitatea internă vizează în ce măsură metodologia utilizată poate răspunde ipotezelor și obiectivelor urmărite în cercetare. Spre exemplu, un studiu corelațional nu poate răspunde la întrebări de genul cauză-efect între diverse variabile. Dacă am realiza o astfel de cercetare, validitatea sa internă ar fi redusă. Din această perspectivă, pot fi evidențiate avantajele cercetărilor experimentale în fața strategiilor cvasi sau non-experimentale. Mai multe informații despre riscurile existente la validitatea internă a unei cercetări în funcție de designul ales pot fi găsite în orice manual de metodologia cercetării (de ex. Kirk, 1982).

Validitatea de construct se referă la măsura în care rezultatele unei cercetări ar putea fi generalizate de la metodele particulare utilizate în acel studiu la construcțele teoretice aferente. În măsura în care instrumentele alese nu sunt valide sau fidele, există riscul să obținem rezultate eronate în ceea ce privește legătura dintre anumite fenomene.

În consecință, în secțiunea de metodologie pot fi adresate o serie de alte întrebări evaluative cu scopul de a aprecia valoarea unui articol:

- Care este compoziția eșantionului? Cum a fost el selectat?
- Cum au fost grupați subiecții (dacă este cazul) în grupele experimentale?
- Este volumul eșantionului adecvat pentru a decela efectele anticipate? (Este cercetarea de față adecvată pentru a sesiza efectele anticipate?)
- Este justificată alegerea instrumentelor utilizate?

- Instrumentele utilizate au fost adecvate constructelor psihologice uzitate?
- Instrumentele utilizate au proprietăți psihometrice adecvate?
- Cum au fost manipulate (dacă este cazul) variabilele de interes?
- Cât de adecvate sunt procedurile utilizate?
- Cât de clar este explicat demersul de cercetare? (Este descrisă procedura pas cu pas?)
- Sunt respectate aspectele pe care le implică etica cercetării?
- Din cele prezentate, le-a fost clar subiecților ce aveau de făcut?

7.3.3. Evaluarea rezultatelor

Această secțiune constituie pentru mulți, un adevărat „cui al lui Pepelea", din cauza dificultăților de a înțelege, iar uneori chiar de a citi (de ex. χ^2) rezultatele analizei statistice. De aceea, de multe ori unii evită citirea acestei secțiuni, bazându-se pe ideea că principalele concluzii vor fi reluate în secțiunea destinată discuțiilor. Din păcate, prin această decizie, cititorii neglijează aspectele de validitate statistică a unei cercetări, pornind de la premisa că dacă studiul a fost publicat, este corect din punct de vedere statistic. Chiar dacă, în parte, lucrurile se confirmă în această privință, există o mulțime de cazuri în care sunt publicate articole ce conțin o statistică efectuată după „rețete" fixe, pasibile de multe erori. În timp, citirea acestei secțiuni poate avea un caracter educativ, atât prin asocierea repetată a informațiilor statistice specializate cu precizări făcute în limbaj comun, referitoare la semnificațiile acelor rezultate, cât și prin observarea tabelelor sau graficelor incluse în studiu, care facilitează înțelegerea rezultatelor obținute.

De obicei în evaluarea analitică a acestei secțiuni sunt utilizate o serie de întrebări standard:

- A fost aleasă corect tehnica statistică?
- Au fost respectate condițiile necesare pentru utilizarea tehnicii respective?
- Sunt prezentați indicatorii statistici corespunzători tehnicii statistice prezentate?

- Datele obținute sprijină ipoteza (ipotezele) studiului?
- Care sunt principalele rezultate ale acestui studiu?
- Indicatorii statistici sunt însoțiți de scurte explicații narative pentru a facilita înțelegerea rezultatelor obținute?
- Graficele sau tabelele prezentate sunt necesare și corecte?

7.3.4. Evaluarea discuțiilor

Pentru mulți cercetători aceasta este cea mai importantă secțiune a unui articol, în principal, din două motive. Primul constă în obișnuința de a sintetiza la începutul discuțiilor care au fost ipotezele și rezultatele obținute (din rațiuni de economie de timp). Cel de-al doilea constă în detectarea capacității cercetătorului de a integra și valorifica rezultatele obținute în demersul teoretic general, totodată ținând seama de limitele studiului efectuat.

În consecință, menționăm unele întrebările evaluative ale acestei secțiuni:

- Sunt prezentate pe scurt ipotezele și rezultatele obținute?
- Este oferită o explicație (dacă este cazul) pentru rezultatele obținute?
- Se leagă această explicație de teoria prezentată în secțiunea introductivă? (Sunt integrate rezultatele obținute într-un demers teoretic mai larg?)
- Sunt luate în considerare alte explicații alternative?
- Dacă rezultatele sunt neașteptate sau diverg față de cele obținute de alți autori, este discutată problema?
- Care sunt implicațiile teoretice și/sau practice ale rezultatelor obținute?
- Sunt prezentate sugestii pentru cercetările viitoare?
- Sunt prezentate limitele studiului respectiv?
- Sunt precizate corect concluziile cercetării?

7.4. Câteva remarci finale privind evaluarea unui articol

Un articol trebuie înțeles ca un demers logic complex deductiv-inductiv. De obicei se pornește de la o problemă generală, care apoi este particularizată, operaționalizată și testată. Rezultatele obținute sunt supuse ulterior unui proces invers: sunt extrase anumite concluzii cu un grad sporit de generalitate sau în cel mai rău caz, trec printr-un proces de integrare a rezultatelor obținute într-un context teoretic general. Acesta ar putea fi reprezentat grafic în următorul mod:

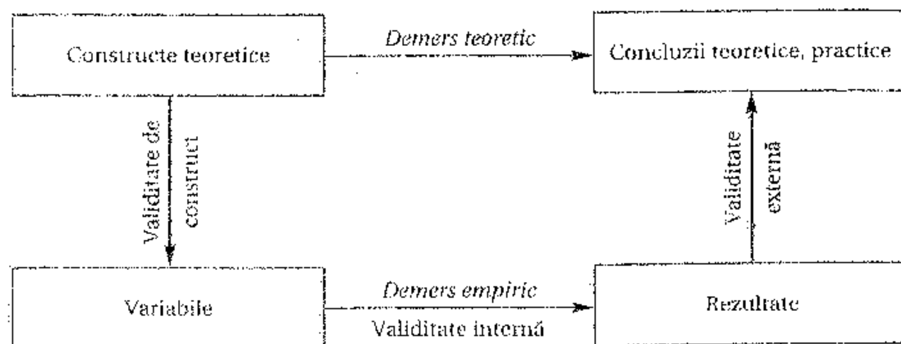


Figura 1. Demersul procesului de cercetare și nivele de evaluare a validității acesteia

Indiferent dacă vom recurge la o evaluare analitică sau sintetică a unui articol, în funcție de scopul cercetării, vom fi mai mult sau mai puțin critici. În acest sens, Jordan și Zanna (2000) oferă o analogie între procesul de evaluare a unui articol și comportamentul unei persoane în fața unui comis voiajor. Astfel, absența unei atitudini critice poate duce la cumpărarea unor produse de care nu am avea nevoie. Similar, în plan științific o asemenea atitudine ar conduce la acceptarea rezultatelor oricărei cercetări doar pornind de la premisa că publicarea lor înseamnă lipsa oricăror greșeli sau limite. Această poziție greșită ar putea fi totuși utilă în faza inițială de căutare a literaturii științifice relevante pentru tema de interes, însă nu poate constitui un mod de acțiune eficient în cercetare, deoarece nivelează valorile și suspendă spiritul critic necesar

aprofundării oricărei probleme. În schimb, o atitudine extrem de critică poate conduce la o reticență extremă față de orice produs oferit de comis voiajor, chiar față de acelea de care am avea nevoie și care ar face parte dintr-o ofertă avantajoasă. Similar, o atitudine extrem de critică în cercetare ar duce la un scepticism exagerat față de orice concluzie științifică pentru studiile care nu respectă întocmai un model prescriptiv ideal. Totuși, o atitudine foarte critică este binevenită în situația în care dorim să realizăm un alt studiu care să depășească limitele și neclaritățile studiilor anterioare.

În consecință, o atitudine critică flexibilă constituie cea mai bună poziție ce merită a fi adoptată în consultarea articolelor științifice. Așa cum remarca cineva, oricât ne-am strădui, niciodată nu vom putea realiza un studiu perfect în domeniul științelor umaniste. Mereu rămâne un filtru subiectiv. Totuși, integrând cunoștințele oferite pe parcursul acestor pagini referitoare la modalitățile de evaluare a unui articol și fiind înarmați cu bunul simț al fiecăruia, vom putea să distingem mai bine, din imensitatea articolelor publicate, profilul acelora asupra căruia merită să ne îndreptăm atenția, spre beneficiul științei, implicit, al tuturor.

În anexa acestui manual este prezentat un exemplu de articol și modalitatea concretă de citire critică a acestuia.

Capitolul 8

REVIZUIREA LITERATURII DE SPECIALITATE

Laurenţiu P. Maricuţoiu

Cuprinsul capitolului:

8.1. Introducere
8.2. Etape în documentarea pentru revizuirea literaturii de specialitate
8. 2.1. Formularea problemei
8. 2.2. Căutarea literaturii de specialitate
8. 2.3. Evaluarea literaturii de specialitate
8.3 Structura lucrării

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Diferenţieze între etapele documentării pentru realizarea unei revizuiri a literaturii de specialitate
- Enumere elementele unei revizuiri a literaturii de specialitate

8.1. Introducere

Revizuirea literaturii de specialitate este o sarcină academică frecventă pentru studenţii de la facultăţile socio-umane. Indiferent dacă sunt solicitaţi să scrie un eseu, un referat, un proiect sau un raport de cercetare, fiecare dintre aceste sarcini va presupune din partea autorului o trecere în revistă a literaturii de specialitate care tratează o anumită temă.

Revizuirea literaturii de specialitate solicită din partea studenţilor analiza, sinteza, sistematizarea şi interpre-

tarea critică a acesteia. Datorită specificului acestei sarcini, studenții își pot dezvolta abilități de căutare a informațiilor și de analiză critică a informațiilor contradictorii (Taylor, 2007).

Realizarea unei treceri în revistă a literaturii de specialitate presupune parcurgerea mai multor etape, după cum urmează (Lyons, 2007):

- Formularea problemei – se referă la delimitarea problemei ce urmează a fi analizată
- Căutarea literaturii de specialitate
- Evaluarea literaturii de specialitate

8.2. Etape în documentarea pentru revizuirea literaturii de specialitate

8.2.1. Formularea problemei

Orice încercare de a revizui literatura de specialitate trebuie să pornească de la o delimitare a problemei ce trebuie analizată. Această problemă poate fi impusă de către titularul cursului sau seminarului sau poate fi aleasă de către student (situație mai frecvent întâlnită în cazul lucrărilor de licență).

O bună delimitare a problemei presupune clarificarea și delimitarea conceptului sau fenomenului ce se dorește a fi studiat. Deoarece marea majoritate a sarcinilor academice au restricții legate de dimensiunea lor finală, conceptul sau fenomenul ce se dorește a fi studiat trebuie să fie cât mai specific. De exemplu, o trecere în revistă a literaturii de specialitate care a tratat conceptul de *personalitate* poate reprezenta un demers care va solicita autorul ani buni tocmai datorită faptului că acest concept include un volum imens de informație. Delimitarea conceptului sau fenomenului ce se dorește a fi studiat se face de obicei printr-un proces decizional precum cel din Figura 1.

Un prim pas în alegerea temei este reprezentat de încadrarea acesteia într-un domeniu al psihologiei (psihologia personalității, psihologie socială, psihopatologie, psihologie cognitivă, psihologia dezvoltării etc.). Fiecare

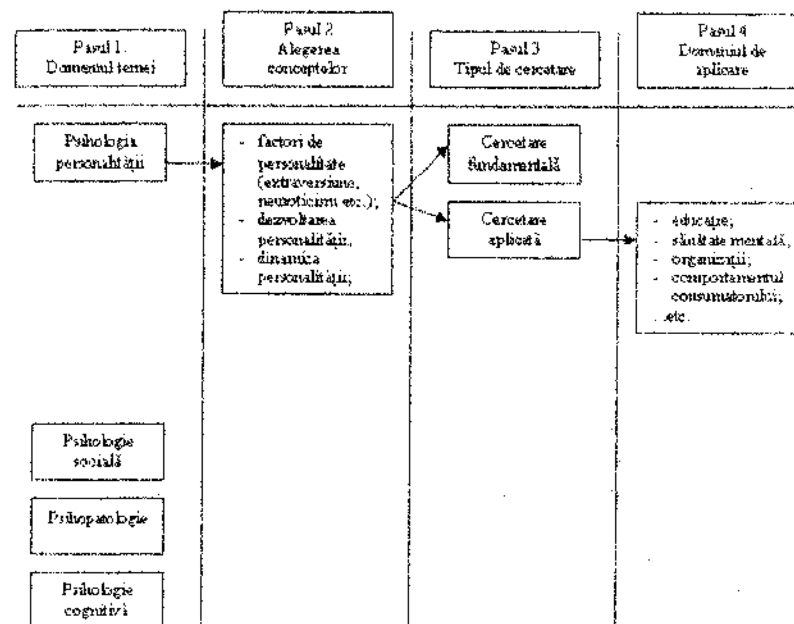


Figura 1. Etape în delimitarea domeniului ce trebuie cercetat

dintre aceste domenii de cercetare are la rândul său mai multe sub-domenii de studiu. De exemplu, în psihologia personalității se pot revizui cercetări asupra factorilor de personalitate, asupra dezvoltării personalității sau asupra dinamicii personalității.

Alegerea sub-domeniului reprezintă cea de-a doua etapă în decizia asupra domeniului cercetat și are ca rezultat delimitarea unor concepte sau fenomene de interes (de exemplu: extraversiunea, dezvoltarea personalității în adolescență etc.)

În cea de-a treia etapă a deciziei, autorul unei revizuiri a literaturii de specialitate va trebui să decidă dacă va apela la cercetări fundamentale sau la cercetări aplicative. În cazul în care va opta pentru cercetări fundamentale, studentul va trebui să analizeze diverse perspective explicative ale fenomenului de interes. În cazul alegerii cercetărilor aplicative, studentul va trebui să se decidă asupra

ariei de aplicare a respectivelor concepte (de exemplu: în educaţie, în organizaţii etc.).

În ceea ce priveşte alegerea conceptului ce se doreşte a fi analizat în revizuirea literaturii de specialitate, două aspecte sunt importante: definirea conceptuală şi definirea operaţională a acestuia (Mullen, 1989).

Definirea conceptuală se referă la suportul teoretic-conceptual al variabilelor (Constantin, 2004, p. 74). Această definire conceptuală este importantă, deoarece, în evoluţia sa, un concept poate să-şi schimbe definirea conceptuală de la un autor la altul. Un exemplu în acest sens este extraversiunea, care a fost definită diferit de Jung, Eysenck şi autorii modelului Big Five.

Pornind de la această definire a variabilei ce urmează a fi măsurată, autorii testelor construiesc itemi care descriu (sau operaţionalizează) comportamente concordante cu definiţia conceptuală a constructului ce se doreşte a fi măsurat. În urma analizelor de itemi şi a analizelor factoriale utilizate în construcţia testelor se ajunge la un set de itemi (comportamente) care reprezintă definiţia operaţională a respectivului construct. În marea majoritate a cazurilor, aceste analize statistice duc la modificarea definiţiei conceptuale de la care s-a pornit şi de aceea un construct cu aceeaşi denumire poate avea definiţii operaţionale diferite.

În selectarea studiilor, cercetătorul trebuie să ţină cont de faptul că definiţiile operaţionale pot varia de la un instrument la altul, chiar dacă în construcţie au pornit de la definiţii conceptuale similare sau chiar identice. Diferenţa la nivelul definiţiilor operaţionale poate face ca legătura dintre constructul respectiv şi un alt construct să fie mai intensă sau mai puţin intensă. De exemplu, legătura dintre extraversiune şi satisfacţie în muncă poate fi mai intensă atunci când extraversiunea este măsurată cu NEO-PIR decât atunci când este măsurată cu listele de adjective, chiar dacă aceste două instrumente au pornit de la aceeaşi definire conceptuală a constructului. Cu alte cuvinte, includerea în aceeaşi lucrare a studiilor care măsoară acelaşi construct cu instrumente diferite poate duce la rezultate eronate şi din acest motiv studentul trebuie să ţină cont de instrumentul folosit de autorii articolului pentru măsurarea variabilelor de interes.

8.2.2. Căutarea literaturii de specialitate

O primă problemă cu care se confruntă de obicei studenţii este reprezentată de *calitatea informaţiei* pe care doresc să o prezinte. Odată cu apariţia Internetului, evaluarea calităţii informaţiei devine o problemă din cauza accesului mult mai facil la informaţia neştiinţifică, comparativ cu cea ştiinţifică.

Apariţia paginilor web care tratează diverse teme din ştiinţele socio-umane face dificilă pentru studenţi delimitarea informaţiei relevante de opinii personale fără susţinere ştiinţifică. Mai mult, acestea din urmă sunt de obicei prezentate sub o formă mult mai accesibilă publicului larg, ceea ce le creşte gradul de atractivitate.

Revizuirea literaturii de specialitate presupune în primul rând accesarea acestui tip de informaţie. Deşi afirmaţia anterioară poate părea un truism, foarte mulţi dintre studenţi preferă opiniile mai mult sau mai puţin avizate deoarece:

- sunt mult mai uşor de accesat – de obicei sunt postate pe pagini web care nu solicită plată pentru vizualizarea lor. Deoarece sunt pagini accesate în special de utilizatori ai Internetului care nu sunt specialişti, astfel de pagini web sunt printre primele rezultate oferite de motoarele de căutare online
- oferă concluzii sau soluţii „practice" şi nu pornesc noi dezbateri
- evită prezentarea unor detalii abstracte precum metodologii de cercetare sau rezultate statistice
- de obicei sunt în limba română

Ca urmare a acestor caracteristici ale opiniilor personale, solicitarea de către cadrele didactice ca revizuirea literaturii să fie făcută utilizând informaţie ştiinţifică poate părea o cerinţă cel puţin ciudată. Totuşi, studenţii nu trebuie să uite că informaţia care le este prezentată la cursuri şi seminarii este una ştiinţifică şi, implicit, informaţia pe care ei trebuie să o parcurgă în scrierea unei lucrări academice trebuie să fie tot ştiinţifică.

Accesul la literatură științifică se poate face prin consultarea jurnalelor de specialitate existente în Biblioteca Universității, sau prin accesarea bazelor de date online disponibile în rețeaua Universității*. Avantajul utilizării acestora din urmă constă în faptul că articolele (de câteva mii de ori mai numeroase decât cele existente în revistele din Bibliotecă) pot fi descărcate și luate acasă.

Localizarea studiilor relevante se poate face prin apelul la două strategii de căutare (Mullen, 1989):

- strategia surselor (*ancestry strategy*) — presupune căutarea noilor articole pornind de la bibliografia celor pe care le deținem deja. Rezultatul căutării va fi un set de articole mai vechi decât cele pe care le deținem deja, articole care la rândul lor pot sta la baza unei noi căutări pentru a identifica articole și mai vechi
- strategia descendenței (*descendancy approach*) — autorul poate porni de la un articol sau o referința bibliografică foarte des citată, focalizându-și căutarea pe noi manuscrise care au în bibliografie respectiva referință. O astfel de strategie este foarte eficientă atunci când se pornește de la referințe în care sunt prezentate pentru prima oară probe psihologice consacrate, deoarece asigură atât o stabilitate a instrumentelor de evaluare, cât și posibilitatea identificării unor articole care nu au ca principal obiectiv studiul variabilelor care ne interesează pentru metaanaliză. De exemplu, dacă efectuăm o căutare după articolul în care Robinson & Bennet (1995) descriu chestionarul de evaluare a comportamentelor contraproductive, vom obține numai acele articole care au utilizat acest chestionar și nu articole care au apelat la probe paralele (Spector et al 2006, de exemplu). O astfel de abordare poate duce la creșterea rigurozității metaanalizei prin faptul că menține constantă definiția operațională a variabilei dependente

Fiecare dintre aceste strategii poate duce la identificarea articolelor relevante pentru tema de interes. Totuși,

* În acest moment studenții Universității de Vest au acces la mai multe astfel de baze de date: Proquest (www.proquest.com), SpringerLink (www.springerlink.com) și Ebsco (http://search.epnet.com). Accesarea lor gratuită este posibilă de la calculatoare conectate la rețeaua UVT (laboratoare de informatică și cămine).

nu toate articolele identificate sunt utile, iar utilitatea lor se stabilește de obicei în următoarea etapă: evaluarea literaturii de specialitate.

8.2.3. Evaluarea literaturii de specialitate

Evaluarea materialelor identificate ca fiind relevante pentru tema de interes trebuie făcută ținând cont de două criterii: *calitatea lucrării* și *relevanța pentru temă*. Fiecare referință bibliografică ar trebui să fie analizată din aceste două puncte de vedere.

În ceea ce privește *calitatea lucrării*, aceasta poate fi evaluată conform specificațiilor oferite de Sava (2004) în prima ediție a acestui manual. Astfel, vor trebui analizate secțiunea introductivă a materialului, metodologia folosită, rezultatele obținute și concluziile trase de autori în baza rezultatelor.

Relevanța unui articol sau a unui capitol de carte pentru o anumită temă se stabilește în funcție de criteriile stabilite în etapa formulării problemei. De exemplu, dacă dorim să revizuim literatura care analizează legătura dintre extraversiune și performanță în muncă, nu vom lua în considerare articolele care pun în legătură extraversiunea și performanța școlară, chiar dacă performanța școlară poate fi considerată o formă a performanței în muncă. În cazul acestui exemplu, excluderea sau includerea articolelor din domeniul educațional este o decizie care trebuie luată în etapa formulării problemei de analizat.

8.3. Structura lucrării

Odată parcurse etapele anterioare, studenții trebuie să redacteze un material care va fi predat cadrului didactic care a solicitat realizarea sarcinii. În ceea ce privește structura acestui material, aceasta poate varia în funcție de tipul specific de sarcină solicitată (eseu, referat, cadru teoretic al unui proiect sau raport de cercetare).

Totuși, orice revizuire a literaturii trebuie să conțină următoarele elemente (Taylor, 2007): o descriere a subiectului abordat, o împărțire a surselor bibliografice în cate-

gorii, explicaţii privind contribuţia fiecărei surse bibliografice şi o concluzie privind rezultatele prezentate.

Descrierea subiectului abordat reprezintă de obicei secţiunea introductivă a materialului ce trebuie predat cadrului didactic. În această secţiune, autorul trebuie să prezinte delimitarea teoretică şi operaţională a temei analizate. Practic, este vorba de prezentarea procesului decizional expus în secţiunea „Formularea problemei" a acestui capitol: descrierea domeniului, subdomeniului şi a tipului de cercetări analizate. Tot în această etapă trebuie descrise limitările impuse de autor asupra temei. În cazul exemplului cu performanţa în muncă, autorul trebuie să specifice că este interesat doar de performanţa angajaţilor, nu şi de performanţa elevilor.

Împărţirea surselor bibliografice în categorii se referă la gruparea acestora în funcţie de rezultatele obţinute de fiecare cercetare în parte. Vom avea astfel mai multe tipuri de rezultate:

- rezultate obţinute de mai multe cercetări — de exemplu, toate cercetările au arătat o relaţie pozitivă semnificativă între satisfacţia în muncă şi performanţă
- rezultate confirmate doar de o parte din cercetări — de exemplu, unele cercetări au arătat o relaţie pozitivă semnificativă între satisfacţia în muncă şi performanţă, în timp ce alte cercetări nu au găsit o relaţie semnificativă
- rezultate confirmate de o parte din cercetări şi infirmate de alte cercetări – de exemplu, unele cercetări au arătat o relaţie pozitivă semnificativă între satisfacţia în muncă şi performanţă, în timp ce alte cercetări au găsit o relaţie negativă semnificativă

Explicaţiile privind contribuţia fiecărei surse bibliografice sunt importante deoarece fiecare cercetare încearcă să aducă ceva nou în domeniul respectiv. Noutatea poate apărea la nivelul ipotezelor, al metodologiei sau design-ului de cercetare, din punctul de vedere al subiecţilor sau la nivelul concluziilor la care ajunge respectivul articol. Aceste diferenţe dintre articole explică rezultatele variate sau contradictorii obţinute de acestea şi o bună revizuire a literaturii ar trebui să identifice relaţia dintre design-ul experimental şi rezultate.

Concluziile privind rezultatele prezentate reprezintă o încheiere firească a oricărui material academic. Această secţiune ar trebui să:

- sintetizeze principalele rezultate stabile ale literaturii de specialitate – rezultate care au fost obţinute în mod constant de marea majoritate a cercetărilor
- identifice principalele rezultate contradictorii
- identifice direcţii de cercetare viitoare

Dimensiunea fiecărei secţiuni poate varia în funcţie de dimensiunile solicitate ale materialului ce trebuie predat. În funcţie de tipul de material solicitat, o secţiune poate avea o pondere mai mare sau mai mică în cadrul lucrării. De exemplu, prezentarea rezultatelor contradictorii poate avea o pondere mai ridicată într-un eseu decât într-un referat.

Capitolul 9

GHID PENTU REALIZAREA UNUI ESEU

Coralia Sulea

Cuprinsul capitolului:

9.1. Introducere în problematica eseului
9.1.1. Ce este un eseu?
9.1.2. De ce să scrii un eseu?
9.2. Pași în elaborarea unui eseu
9.2.1. Alegerea temei
9.2.2. Definirea poziției față de topică
9.2.3. Colectarea materialului
9.2.4. Planul eseului
9.2.5. Redactarea eseului
9.2.6. Criterii de evaluare a eseului
9.2.7. Formalități
9.2.8. Lista de verificare

Obiective

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Înțeleagă principiile realizării unui eseu
- Înțeleagă modalitatea de realizare efectivă a unui eseu

9.1. Introducere în problematica eseului

9.1.1. Ce este un eseu?

Eseul este o încercare de a comunica informații, opinii sau sentimente și, în mod obișnuit, prezintă un argu-

ment referitor la tema abordată. Într-un context universitar, un eseu este un **exercițiu** care îi oferă studentului posibilitatea să exploreze și să-și clarifice ideile despre un subiect (***, 1995).

Un eseu este de obicei definit ca o lucrare coerentă ce are o lungime cuprinsă între 500 și chiar 5000 de cuvinte (pentru un eseu special sau extins) (Ashman și Creme, 1996).

În materialul ce urmează vor fi conturate principalele aspecte legate de realizarea unui eseu, ca proces de dezvoltare a abilității de prelucrare a informațiilor și ca modalitate de evaluare a diferitelor discipline, însoțite de prezentarea unui **model** pentru pregătirea și redactarea unui eseu.

A scrie un eseu este un proces complex. Sunt implicate aspecte ca: alegerea unei teme, documentarea referitoare la tema aleasă, analiza celor citite și proiectarea argumentelor pentru susținerea aspectelor prezentate. De aceea, un accent important va fi pus mai ales pe **pașii care trebuie parcurși pentru realizarea eseului**, regulile de construcție și redactarea efectivă.

În continuare vor fi prezentate câteva dintre argumentele care pledează în favoarea acestei metode.

9.1.2. De ce să scrii un eseu?

Redactarea unui eseu și nu numai, întregul proces de documentare, selectare, ridicare a unor probleme, interacțiunea cu bibliografia, argumentarea într-o formă coerentă reprezintă un exercițiu foarte bun pentru **exprimarea personală academică, analiza surselor bibliografice, organizarea propriilor idei și puncte de vedere**; poate reprezenta o excelentă cale pentru dezvoltarea abilităților academice (Ashman și Creme, 1996).

Eseul poate reprezenta o modalitate de verificare a procesării realizate, pentru că a scrie despre o anumită temă vă poate provoca să vă dați seama dacă ați înțeles într-adevăr tema abordată. De asemenea, poate fi o bună modalitate prin care puteți să deveniți conștienți de noi idei care se pot dezvolta în timpul procesului de creare a

eseului, de confruntare a propriilor puncte de vedere cu cele care apar în diferite cercetări sau expuneri.

Nu în ultimul rând, vă dă posibilitatea să obțineți un feed-back de la coordonatorul disciplinei prin evaluarea realizată asupra eseului. Importantă nu este doar nota pe care o primiți, ci mai ales feed-back-ul, observațiile analitice și globale din care vă puteți da seama cât de mult ați înțeles și cât de bine ați reușit să comunicați acest lucru.

Iar în urma evaluării, veți ști care sunt punctele voastre tari și care sunt zonele la care mai e nevoie să lucrați și spre care să vă concentrați energia pe viitor (Ashman și Creme, 1996).

În procesul de redactare, este foarte important să fiți conștienți de diferențele dintre comunicarea scrisă și cea orală. Cuvintele trebuie alese cu mai mare atenție iar frazele trebuie să fie clare și să aibă logică. Gândiți-vă că nu veți fi lângă cititor pentru a-i explica eventualele nelămuriri sau fraze neclare. Este foarte important să mențineți o secvențialitate logică a pașilor pentru ca cititorul să poată urmări ceea ce vreți să-i transmiteți, să „interacționați" cu materialul bibliografic și să fiți creativi (creativitate susținută academic) în prezentarea propriului argument (Gempf, 1999).

Prin acest exercițiu sunteți puși în situația de a vă analiza și de a prezenta propriile idei și teorii cu referire la tema abordată. Ideea de bază este să vă argumentați academic poziția, printr-o interacțiune creativă cu bibliografia și nu să copiați și să repetați pur și simplu ce au spus alții.

9.2. Pași în elaborarea unui eseu

Trebuie precizat faptul că există mai multe tipuri de eseu (descriptiv, persuasiv, informal, de cercetare) care pot fi realizate în diverse domenii. În acest material, accentul va fi pus pe realizarea unui eseu academic, de cercetare. A scrie o astfel de lucrare implică analiza diferitelor surse bibliografice (cărți, articole de cercetare etc.) în care este abordată sau susținută tema aleasă pentru eseu.

sintetizarea ideilor desprinse și compararea propriilor idei cu cele ale altora.

9.2.1. Alegerea temei

Primul pas în realizarea unui eseu este **să găsiți ceva despre care vreți să scrieți**, astfel nu numai munca va fi mai antrenantă ci și angajamentul implicit vă va ajuta să scrieți un eseu mai convingător. Acest fapt este facilitat în situația în care de la începutul semestrului știți la ce discipline aveți de realizat un eseu și care sunt potențialele teme. În această fază este de asemenea necesară restrângerea temei prin adoptarea unei poziții particulare față de subiect sau a unei sub-teme (***, 1995; Gempf, 2000). Acest aspect este valabil atât în situațiile în care trebuie să vă alegeți tema, cât și în situațiile în care aveți o temă dată din partea cadrului didactic, pe care însă o veți aborda conform viziunii personale.

În această etapă trebuie să vedeți dacă tema pe care ați ales-o necesită o abordare mai generală sau referiri specifice la anumite aspecte.

- **Ce faceți dacă ideile vin mai greu?**

Dacă aveți probleme în ceea ce privește stabilirea unei poziții față de tema pe care doriți să o abordați, implicați-vă într-un proces de brainstorming cu alte persoane sau lucrați individual, punând toate ideile care vă trec prin minte pe hârtie, indiferent de cât de irelevant sau ciudat ar părea.

În următorul stadiu, în funcție de ce ați realizat înainte, începeți să faceți conexiuni între idei și gruparea pe sub-teme, dezvoltându-le pe acelea pe care doriți să le explorați în detaliu.

9.2.2. Cum vă raportați la temă?

De obicei răspunsul la această întrebare apare la începutul eseului, în introducere, și este cel mai bine exprimat în propoziția care prezintă definirea poziției voastre sau ideea pe care încercați să o punctați sau demonstrați în eseu. O bună definire a poziției va ajuta la

organizarea eseului și la direcționare pentru că este ideea centrală în jurul căreia se construiește eseul.

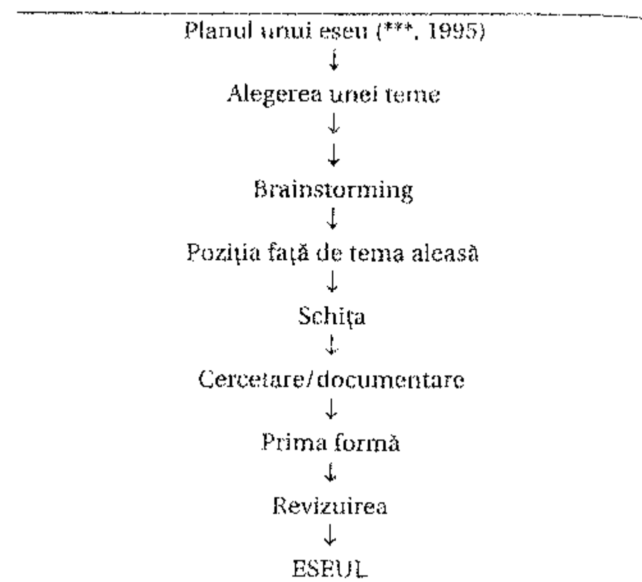
9.2.3. Colectarea materialului

Înainte de a vă „îngropa" într-un teanc de cărți, gândiți-vă și notați ceea ce cunoașteți deja cu referire la tema pe care ați ales-o. Astfel veți avea posibilitatea să vedeți ce știți deja și de ce informații ați mai avea nevoie (***, 1995; Gempf, 2000). Pentru a câștiga cât mai mult din această etapă trebuie să citiți sistematic, ghidându-vă după un scop și probabil că vă va fi mai ușor dacă veți formula un set de întrebări care să vă direcționeze lectura. Sursa cea mai accesibilă și adecvată este lista bibliografică pe care o primiți de la coordonatorul cursului sau seminarului. Însă asta nu înseamnă că nu puteți consulta și alte surse bibliografice — jurnale, lucrări de cercetare, articole, enciclopedii, site-uri de specialitate de pe Internet. Țineți cont că idei importante pot să vă treacă prin minte în diverse momente, așa că e recomandabil să aveți un carnețel în care să vă înregistrați idei, citate sau exemple (***, 1995; Gempf, 2000).

De asemenea, notați sursele bibliografice cu care ați interacționat și nu uitați să precizați sursa atunci când citați și să menționați la finalul eseului lista cărților pe care le-ați consultat sau folosit în realizarea eseului. Orice sursă citată trebuie să se regăsească în bibliografie. O dată ce aveți aceste informații organizate, puteți face **planul eseului**.

9.2.4. Planul eseului

Este foarte important să redactați un eseu pornind de la o structură coerentă care să vă ajute să delimitați ideile principale și detaliile importante pe care va trebui să le explicați sau să le dezvoltați. Un astfel de plan contribuie într-o mare măsură la cursivitatea eseului. Doar prin pregătirea unui plan puteți să mențineți controlul materialului propriu și să prezentați subiectul într-o manieră logică, concisă și coerentă (Ashman și Creme, 1996).



9.2.5. Redactarea eseului

Metode de organizare

Structura unui eseu presupune formularea unei părți de început, a unei părți de mijloc și a finalului. A organiza eseul înainte de a începe redactarea lui efectivă, oferă ideilor o structură pe care să se plieze, permițând articularea, analiza și clarificarea gândurilor. Organizarea este un proces continuu însă și în general implică două componente: determinarea unei *metode de organizare a eseului* și *realizarea unei scheme* prin care ideile se aplică la acea metodă. În continuare vor fi prezentate câteva principii de organizare (***, 1995):

Structura eseului

Un eseu este structurat în trei mari părți principale: partea de început — **Introducerea** — care include *poziția față de tema aleasă*; partea de mijloc — **Conținutul eseului** — care include *argumentul susținut de dovezi sau exemple și este partea în care se demonstrează, argumentează, susține poziția aleasă* și partea finală — **Concluzia.**

În continuare vor fi prezentate pe scurt aceste componente.

Introducerea

Aici specificați despre ce anume veți vorbi, cum se încadrează tema aleasă în contextul/domeniul respectiv, urmând ca în conținutul eseului aceste aspecte să fie detaliate, prezentând propriile idei după o atentă interacțiune cu materialul bibliografic. Faceți un comentariu despre tema eseului, prezentați eventual definiții și anumite explicații și expuneți 3–4 argumente legate de topica aleasă. Deseori este o bună decizie de a scrie introducerea după ce a fost realizată o primă ciornă a conținutului lucrării. Un eseu este o explorare a unei idei care trebuie să fie definită înainte de a fi dezvoltată. Pentru că într-un eseu materialul este legat de linia centrală, de firul roșu, este necesar ca autorul să prezinte acea poziție față de temă și să facă cititorul conștient de importanța și de relevanța acestuia. Introducerea este locul în care eseul trebuie să facă o bună impresie, să informeze cititorul despre ce va urma și să-l încurajeze să citească mai departe (***, 1995). Este important să transmiteți cititorului că eseul vostru merită să fie citit. Astfel că, încă din primele rânduri, cititorului/evaluatorului trebuie să-i fie prezentată direcția în care vreți să conduceți demersul academic.

În introducere prezentați un plan pentru ce va urma în care includeți anumite comentarii despre tema eseului. În această secțiune ar trebui să precizați la ce aspecte ale temei vă referiți și de ce (Ashman și Creme, 1996). O introducere reprezintă mult mai mult decât realizarea unui sumar al ideilor eseului. Introducerea poate începe de la general și să se îndrepte spre ceea ce este specific. La finalul introducerii puteți să exprimați clar poziția voastră față de tema eseului. Introducerea nu trebuie să divulge toate ideile și concluziile însă trebuie să ofere cititorului o idee clară despre ce se discută. Introducerea trebuie să fie scurtă, în comparație cu restul eseului (***, 1995).

Conţinutul eseului

Conţinutul, corpul eseului este cea mai consistentă parte a eseului şi conţine detalierea aspectelor prezentate în introducere. În conţinutul eseului veţi lua fiecare din aceste puncte şi le veţi dezvolta. În această parte veţi susţine, argumenta poziţia adoptată faţă de temă şi veţi prezenta informaţiile necesare pentru argumentare.

După ce aţi prezentat tema generală, trebuie să decideţi care va fi tema, ideea fiecărui paragraf. Planul realizat anterior va fi un ghid util, însă acum trebuie să vă gândiţi în detaliu (care ar fi subtitlurile care ar ajuta cititorul, cum pot fi paragrafele aranjate în cea mai bună ordine?). Trebuie, de asemenea, să luaţi în considerare faptul că fiecare paragraf trebuie să aibă unitate şi să se lege într-un mod natural cu paragraful anterior şi cu cel următor. Este important să menţineţi o linie continuă a ideilor şi să oferiţi cititorului anumite indicii, cuvinte cheie, pentru a-i arăta acestuia direcţia incursiunilor voastre. Fiţi atenţi la modul în care citaţi sursele bibliografice pentru face o delimitare clară între ideile voastre şi ale altora. Argumentele aduse vor fi susţinute de teorii sau rezultate ale unor cercetări, nu se vor baza pe „intuiţie". Fiţi selectivi în legătură cu ceea ce prezentaţi. Nu daţi foarte multe detalii despre design-ul unui singur experiment. Centraţi-vă pe a găsi echilibrul şi evitaţi să fiţi superficiali, astfel încât cititorul să înţeleagă concluzia la care s-a ajuns. Fiţi de asemenea atenţi să nu transformaţi eseul într-o listă de experimente/studii prezentate, înşiruindu-le doar şi omiţând să evaluaţi de fapt prin prisma acestora importanţa unei anumite poziţii susţinute.

Concluzia

Prin concluzie faceţi un sumar al ideilor principale (Ashman şi Creme,1996). Ceea ce spuneţi în concluzie ar trebui să se potrivească cu ceea ce aţi spus în introducere. Pentru că această parte se referă la o concluzie, trebuie să vă prezentaţi poziţia faţă de temă într-o formă finală, persuasivă. În introducere aţi oferit cititorului o idee despre ce va urma, încercând să-i atrageţi interesul (***, 1995). În concluzie, datorită faptului că este realizată la finalul unei prelucrări organizate, puteţi să prezentaţi succint poziţia voastră, ştiind că cititorul are deja informaţia pe care i-aţi furnizat-o anterior. De asemenea, aţi putea să sugeraţi care sunt implicaţiile mai largi ale temei pe care aţi abordat-o şi să precizaţi care ar putea fi următorii paşi. În această secţiune puteţi să precizaţi propriile puncte de vedere atâta timp cât sunt bazate pe argumentele pe care le-aţi prezentat anterior.

Introducerea este o prevedere, o previziune, concluzia este o analiză finală (***, 1995).

Trebuie ţinut cont de faptul că fiecare idee trebuie să fie legată de următoarea, fiecare categorie majoră trebuie să fie legată de poziţia aleasă şi fiecare subcategorie ar trebui legată de categoria principală.

Redactarea efectivă

Când cercetarea surselor bibliografice e completă şi aveţi o poziţie faţă de temă, aveţi un plan complet, bibliografie şi un teanc de notiţe, atenţia şi efortul vor fi orientate spre redactarea materialului. Pentru ca începutul să fie mai simplu, alegeţi o parte a eseului unde ştiţi bine materialul şi scrieţi acel paragraf. Însă înainte de a începe să scrieţi, este foarte important să luaţi în considerare tipul de cititor căruia vă adresaţi. Ashman şi Creme (1996) atrag atenţia asupra aspectelor legate de stil şi formă (de ex., ce fel de subtitluri ar fi utile şi interesante pentru subîmpărţirea eseului? Să decideţi cu atenţie ce idee vreţi să evidenţiaţi în fiecare paragraf, care e forma cea mai bună pentru aranjarea în pagină). Evitaţi să vă exprimaţi prin fraze alambicate sau prin jargon ştiinţific. Scopul vostru este de a comunica direct şi clar cititorului.

Prima formă scrisă

În această etapă, forma scrisă poate avea o structură fragmentată. Nu trebuie să aveţi sentimentul că e necesar să aveţi toate gândurile în întregime organizate în minte înainte de a pune mâna pe creion sau tastatură. O dată ce aţi realizat cercetarea, documentarea şi schema, cea mai bună modalitate de a vă gândi la eseu este să-l scrieţi. A vă vedea gândurile scrise vă va permite să le percepeţi într-o

manieră critică şi obiectivă, iar scrierea unei propoziţii o va inspira pe următoarea. Nu trebuie să vă simţiţi dezamăgit de incoerenţa primei forme scrise. Scopul acestei prime forme scrise este de a produce un material brut cu care puteţi să lucraţi în continuare (***, 1995).

Revizuirea

Principalele revizuiri ale materialului scris trebuie să aibă în vedere următoarele criterii sau repere: *claritatea, coerenţa, unitatea*. Aceasta este etapa în care finisaţi materialul realizat, eliminaţi elementele redundante, sunteţi mai atenţi la modalitatea de exprimare şi redactare.

9.2.6. Criterii de evaluare a eseului

În continuare vor fi prezentate criteriile de evaluare a unui eseu, utile în primul rând pentru auto-evaluare şi, ulterior, repere în funcţie de care veţi fi notaţi:

- Claritate: mesajul eseului este bine conturat, formularea nu este ambiguă, lucrarea este organizată în jurul unei idei pentru care există dovezi verificabile
- Argumentare: ideile, teoriile prezentate sunt susţinute de argumente din bibliografie
- Coerenţa logică: ideile au legătură unele cu altele, decurg unele din altele, începeţi cu o idee pe care o dezvoltaţi şi nu finalizaţi argumentarea cu idei care nu au fost remarcate în eseu
- Interacţiunea cu materialul bibliografic: sursele bibliografice sunt citate corespunzător, argumentele aduse sunt susţinute prin prezentarea diferitelor cercetări
- Originalitate, creativitate, inovaţie: modul deosebit în care abordaţi tema, prezentarea opiniilor personale, bazate însă pe analiza diferitelor surse bibliografice
- Aspectul eseului: respectarea criteriilor prezentate în continuare

9.2.7. Formalităţi

Oricât de mulţumiţi aţi fi de conţinutul unui eseu, asiguraţi-vă că şi modalitatea de prezentare este satisfăcătoare: aranjaţi textul cu opţiunea *justified*, fiţi atenţi la posibilele greşeli de ortografie sau gramaticale, la modul în care formulaţi şi scrieţi subtitlurile şi la maniera în care citaţi sursele consultate, folosiţi un spaţiu de 1.5 între rânduri şi lăsaţi margini în jur de 2 cm pentru ca cel care evaluează să poată scrie observaţiile şi comentariile, folosiţi doar o singură parte a foii (numerotaţi paginile, cu excepţia copertei, capsaţi eseul sau puneţi-l într-un dosar, folosiţi caractere româneşti).

Sugestie pentru copertă

UNIVERSITATEA ......
FACULTATEA ....
SECŢIA ....

TITLUL ESEULUI

NUMELE SI PRENUMELE STUDENTULUI

ANUL
GRUPA

NUMELE COORONATORULUI DE CURS SAU SEMINAR
NUMELE CURSULUI / SEMINARULUI

Oraşul
Anul

Prima pagină

Nu uitaţi de cuprinsul de la începutul eseului în care să includeţi punctele principale şi subpunctele (Gempf, 1999).

Ultima pagină

Aici precizaţi resursele bibliografice conform standardelor internaţionale acceptate. De exemplu, una dintre cele mai frecvente modalităţi de citare este de tipul următor:

Poenaru, R., Sava, F. (1998). *Didactogenia în şcoală*. Bucureşti: Editura Danubius

9.2.8. Lista de verificare (apud Ashman şi Creme, 1996)

Pentru a verifica dacă aţi respectat principalele cerinţe referitoare la realizarea unui eseu, adresaţi-vă următoarele întrebări:

- Am răspuns la întrebarea specifică de la care am pornit?
- Am subdivizat întrebarea în întrebări mai mici, separate şi am răspuns la acestea?
- Am acoperit aspectele principale?
- Le-am abordat cu suficientă profunzime?
- Este relevant conţinutul?
- Am aranjat materialul într-o ordine logică?
- Eseul se deplasează cursiv de la o secţiune la alta, de la paragraf la paragraf?
- Fiecare idee principală este susţinută de exemple şi argumente?
- Am precizat toate sursele bibliografice?
- Am distins clar între propriile mele idei şi ale altora?
- Am recitit materialul pentru a reformula frazele neclare?
- Gramatica, ortografia, aspectul sunt în regulă?

Eseurile care nu se încadrează în criteriile şi dimensiunile precizate în acest material pot fi acelea în care lucrarea este alcătuită din idei analitice care apar, se dezvoltă şi dispar, neexistând o idee centrală, organizatoare, atunci când autorul reproduce tot ce ştie despre un anumit subiect în loc să vorbească despre tema specifică sau în situaţiile în care autorul propune diferite puncte de vedere, opinii, însă nu prezintă argumente ştiinţifice şi sursele bibliografice (Papp, 1997).

Acest material prezintă o serie de precizări şi criterii ce decurg din standarde internaţionale de realizare şi redactare. Nu reprezintă o reţetă, ci un ghid menit să coordoneze procesul vostru de învăţare şi de realizare a unei lucrări academice. În afara oricăror tehnici, poate cel mai important aspect este să faceţi cu drag şi interes ce aveţi de făcut şi să vă bucuraţi de ceea ce aţi realizat.

Capitolul 10

STUDIUL DE CAZ

Amelia Marian
Ioana Duma
Cătălina Zaborilă

Cuprinsul capitolului:

10.1. Studiul de caz ca metodă de cercetare şi învăţare în psihologie *(Amelia Marian, Ioana Duma, Cătălina Zaborilă)*
10.1.1. Studiul de caz ca metodă de cercetare
10.1.2. Studiul de caz ca metodă de învăţare
10.2. Studiul de caz în domeniul educaţional *(Amelia Marian)*
10.2.1. Obiectivele studiului de caz educaţional
10.2.2. Elaborarea studiului de caz educaţional
10.2.3. Recomandări
10.2.4. Listă de verificare
10.2.5. Exemplificare pentru studiul de caz
10.3. Studiul de caz în domeniul clinic *(Ioana Duma)*
10.3.1. Specificul studiului de caz clinic
10.3.2. Teme posibile ale studiului de caz clinic
10.3.3. Elaborarea unui studiu de caz clinic
10.4. Studiul de caz în domeniul organizaţional *(Cătălina Zaborilă)*
10.4.1. Elaborarea studiului de caz organizaţional
10.4.2. Studiul cazului
10.4.3. Studiu de caz în domeniul psihologiei conducerii
10.4.4. Lista de verificare

Obiective

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Diferenţieze între demersul studiului de caz ca metodă de cercetare şi demersul studiului de caz ca metodă de învăţare în psihologie
- Descrie caracteristicile studiului de caz clinic, avantajele şi limitele aplicării metodei în acest domeniu
- Definească etapele realizării unui studiu de caz în domeniul clinic
- Descrie etapele de elaborare a unui studiu de caz în domeniul organizaţional
- Explice planificarea unui studiu de caz în domeniul educaţional

10.1. Studiul de caz ca metodă de cercetare şi învăţare în psihologie

10.1.1. Studiul de caz ca metodă de cercetare

Definiţie

Studiul de caz este o formă de cercetare calitativ descriptivă utilizată pentru evaluarea aprofundată a individului singular, a membrilor unor grupuri mici sau a grupului ca întreg (de ex. organizaţie, clasa de elevi, grupul terapeutic) (Case Studies, 2003). Studiul de caz ca metodă de cercetare se realizează parcurgând mai multe etape: proiectarea demersului, alegerea metodelor de investigare, colectarea, organizarea şi interpretarea datelor, elaborarea raportului final.

Studiul de caz constituie modalitatea uzuală de colectare, analiză şi organizare a datelor în practica psihologului din toate ariile de aplicare ale psihologiei (educaţional, organizaţional, clinic). Studiul de caz reflectă abordarea clinică în psihologie, ca abordare aprofundată a individului singular pentru surprinderea aspectelor sale de unicitate (contextul dezvoltării psiho-fizice / psihosociale, aspectele structurale, caracteristicile de stare şi ale contextului existenţial actual). Acest principiu de abordare a individului singular, utilizat cu precădere în domeniul clinic-medical al psihologiei, a fost extins şi este aplicat în studiul de caz al grupurilor / organizaţiilor din domeniul educaţional şi organizaţional.

Tipologia studiilor de caz

Yin (1984) propune următoarea tipologie a studiilor de caz:

Studii de caz exploratorii — funcţionează ca studii pilot în cadrul unor cercetări de amploare, generând anumite ipoteze ce urmează a fi testate în cursul acestora.

Studii de caz descriptive — oferă descrieri detaliate ale aspectelor care sunt investigate, fără a se focaliza specific pe evaluarea şi interpretarea cazului. Au în special o valoare documentară.

Studii de caz explicative — ilustrează anumite teorii, scopul investigaţiilor fiind acela de a permite aprecierea critică a formulărilor teoretice anterioare.

Caracteristici ale studiilor de caz

Specificul metodei studiului de caz în psihologie se reflectă în câteva caracteristici (Dyer, 1995; ib., 2003):

- Este o **metodă de explorare şi descriere**, adică datele de cercetare, predominant calitative, vizează descrierea proceselor, stărilor şi caracteristicilor psihologice, a evenimentelor de viaţă şi a contextelor în care acestea apar şi se manifestă. Atunci când sunt utilizate date cantitative, acestea sunt integrate în construirea unor descrieri verbale ale comportamentelor sau experienţelor individului / grupului
- Este o **metodă riguros centrată pe descrierea unui singur individ / grup** sau a unui aspect relativ limitat al persoanei / departamentului / organizaţiei, cum ar fi: simptomele psihopatologice, abilităţile perceptive, atitudinea faţă de sexul opus, comportamentele inadecvate ale profesorului, dificultăţile de învăţare, sociometria clasei de elevi, competiţia între departamentele unei organizaţii etc. Concluziile acestui studiu intensiv, focalizat şi aprofundat, reprezintă descrieri detaliate ale persoanei / grupului / organizaţiei sau ale aspectelor

relativ limitate alese de către psiholog. Cercetătorul nu urmăreşte descoperirea unor adevăruri generalizabile, universale şi, în general, nu sunt accentuate relaţiile de tip cauză-efect

- Este o **metodă orientată pe proces**, adică îi permite cercetătorului explorarea şi descrierea detaliată a naturii procesului în derulare (spre deosebire de metoda experimentului, care permite evaluarea unei secvenţe a procesului). Această caracteristică a studiului de caz este ilustrată cel mai bine în demersul şi procesul psihoterapeutic
- Studiul de caz **combină date subiective şi obiective**. De exemplu, descrierea comportamentului şi a contextului său de apariţie poate fi completată cu detalii ale unor aspecte subiective, relatări ale individului despre propriul comportament sau consideraţii despre sentimente, atitudini, credinţe, impresii ale acestuia într-o situaţie dată. Deşi datele subiective raportate de individ sunt uneori neverificabile, ele pot fi considerate valide pentru analiză şi sunt utilizate ca bază pentru inferenţe
- **Examinează în mod specific relaţiile între toate variabilele** pentru a realiza o înţelegere globală şi aprofundată a persoanei / grupului / organizaţiei, a caracteristicii sau a procesului studiat
- Raportul final al studiului de caz conţine un **set de interpretări ale semnificaţiilor** care pot fi atribuite diferitelor informaţii, în acord cu teoria / teoriile care stau la baza întregului demers al studiului de caz (proiectare, metode de colectare a datelor, organizarea şi interpretarea acestora). Este important să se păstreze o distincţie clară între datele obiective (şi subiective, dacă este cazul), pe de o parte, şi inferenţele psihologului, pe de altă parte. Această distincţie trebuie să se reflecte în redactarea raportului final al studiului de caz pentru ca cititorul să poată identifica dacă ceea ce citeşte este o descriere a unui detaliu relevant pentru caz (datele obiective / subiective) sau dacă este o inferenţă în legătură cu ceea ce ar putea însemna acel detaliu, făcută pe baza unor concepte teoretice. Dyer (1995) oferă exemplul studiilor de caz ale lui Freud, în care graniţele dintre fapte şi interpretări sau supoziţii sunt incerte

Condiţii care fac necesară utilizarea studiului de caz

Conform unor autori (Dyer, 1995; „Case Studies", 2003), următoarele situaţii solicită aplicarea studiului de caz ca metodă de colectare, analiză, organizare şi interpretare a datelor:

- *când cercetătorul are un control redus asupra situaţiei / evenimentului şi interesul este surprinderea contextului actual al acestuia*
- *când cercetătorul urmăreşte realizarea unei descrieri detaliate şi analiza unor exemple rare sau neuzuale de comportamente sau experienţe*. În aceste situaţii, interesul poate fi centrat pe diferenţele dintre individ şi populaţia generală
- *când scopul cercetării este descrierea indivizilor care pot fi consideraţi reprezentativi pentru populaţia generală*. În această situaţie, necesitatea aplicării metodei este dată de posibilitatea studierii în profunzime şi în detaliu a unor comportamente sau experienţe comune mai multor oameni, care nu ar putea fi studiate atât de profund şi detaliat printr-un studiu extensiv, cu mai mulţi subiecţi. De exemplu, studiul dezvoltării limbajului în mica copilărie utilizează adesea studiul de caz, în care jurnalele şi înregistrările audio ale exprimărilor verbale ale copiilor stau la baza descrierii detaliate a abilităţilor lingvistice la diferite stadii de dezvoltare
- *când este studiat un aspect sau o problemă care necesită o înţelegere aprofundată bazată pe un ansamblu de variabile* referitoare la individ, la mediul sociocultural şi economic, la contextul existenţial / funcţional actual, la modelul relaţional etc.

Avantajele utilizării metodei studiului de caz

Huber (1987), Dyer (1995) şi Quale (1994) descriu o serie de avantaje ale metodei studiului de caz:

Totuși, este posibil uneori ca din mai multe studii de caz să poată fi extrase concluzii care pot fi extrapolate la cazuri similare. De exemplu, dacă într-un studiu de caz clinic s-a stabilit că o cecitate histrionică își are originea în dorința inconștientă de a nu vedea ceva, nu se poate spune că această dorință este la originea tuturor cecităților histrionice, și nici că toate dorințele histrionice de a nu vedea antrenează aceste consecințe. Dacă studiul altor cazuri de cecitate histrionică evidențiază această dorință inconștientă, atunci se poate extrage concluzia că poate fi vorba despre o caracteristică generală a acestor tulburări. Totuși, nu vom ști niciodată dacă un pacient care nu prezintă acest simptom nu are prezentă aceeași dorință (Huber, 1987). Așadar, anumite date permit un anumit grad de generalizare, însă doar în contexte specifice

- **Dificultatea sau imposibilitatea confirmării ipotezelor cauzale generale**, din cauza dificultății de a izola cauzele, de a controla și elimina ipotezele alternative. De exemplu, pentru a afirma că depresia este cauza alcoolismului, trebuie să stabilim că depresia este întotdeauna urmată de alcoolism și că acesta nu apare în absența depresiei. Ori, o serie de studii de caz ale unor persoane alcoolice, a căror tulburare se presupune că este generată de depresie, pot să arate că alcoolismul este precedat de depresie, dar nu și faptul că depresia este întotdeauna urmată de alcoolism sau că absența depresiei antrenează absența alcoolismului. Aceasta deoarece sunt studiați doar indivizi care prezintă alcoolism (Huber, 1987)

10.1.2. Studiul de caz ca metodă de învățare

Ca metodă activă de învățare, studiul de caz constituie un mod eficient de ilustrare a conceptelor, de integrare a teoriei și de utilizare a acesteia în fiecare etapă a procesului de organizare și interpretare a datelor, cu scopul de a identifica modalități de intervenție pentru o problemă concretă, bazată pe fapte reale. Acest proces implică întreaga persoană a cursantului (student sau participant la training) pe măsură ce analizează, identifică sensuri și semnificații, problema însăși, cauze și efecte, opțiuni de intervenție și face supoziții asupra potențialelor consecințe ale aplicării uneia sau alteia dintre modalitățile de intervenție identificate. Procesul permite de asemenea conștientizarea faptului că aceeași situație-problemă poate fi abordată din mai multe puncte de vedere.

Avantajele studiului de caz ca metodă de învățare

Specificul procesului implicat în metoda studiului de caz constă în **aplicarea teoriei în practică**. Acest demers valorifică abilitățile, cunoștințele și experiența studenților, asigurând totodată *condițiile necesare* pentru însușirea de noi cunoștințe și descoperirea unor modalități de integrare și corelare a informațiilor, pentru dezvoltarea de noi abilități și pentru îmbogățirea experienței.

Metoda studiului de caz ca (re)sursă de experiență

Metoda studiului de caz utilizează experiența anterioară ca un cadru de referință, permițând transferul unui element din realitate în mediul academic (Dooley și Skinner, 1977). Realitatea vehiculată de caz facilitează contactul studenților cu experiențe reale, ale momentului (prezent), sau de actualitate (ale procesului aflat în desfășurare). Aceștia pot investiga aspectele semnificative ale unei probleme sau situații în contextul dat, explorând opțiuni de intervenție și anticipând consecințele acestora.

Datele realității îi creează studentului un cadru stimulant pentru formarea de abilități practice, păstrând dezbaterea în zona concretului și evitând speculațiile pur teoretice, context care pregătește receptivitatea pentru asimilarea de noi concepte și teorii.

Metoda studiului de caz ca sursă de cunoaștere și autocunoaștere

Înainte ca problema cazului să fie înțeleasă, în cadrul metodei sunt identificate, selectate și recombinate elementele unor situații complexe. Pe parcursul acestui proces se vor evidenția presupunerile, preconcepțiile, preferințele, atitudinile și teoriile în baza cărora studenții ope-

rează. Ocazia de a-și urmări reacțiile și răspunsurile poate fi valorificată pentru conștientizarea propriului stil de analiză, a propriilor tendințe de decizie și acțiune, pentru a însuși noi concepte și pentru a le înțelege mai bine pe cele deja asimilate, pentru a dezvolta noi abilități.

10.2. Studiul de caz educațional

Amelia Marian

Studiul de caz educațional înglobează trei elemente esențiale, și anume: surprinde situații reale, datele prezentate sunt rezultatul unor cercetări minuțioase, facilitează analiza și interpretarea activă a acestora potrivit unor perspective teoretice variate. În funcție de obiectivele pe care le urmărește, studiul de caz educațional poate fi utilizat atât ca metodă de învățare cât și ca metodă de cercetare calitativă.

Ca *metodă de învățare* studiile de caz transferă responsabilitatea învățării din sfera dascălilor în sfera studenților; mută accentul de pe asimilarea pasivă a informațiilor pe construcția activă a acestora. Utilizând studiile de caz, studenții sunt încurajați să identifice problemele de actualitate în domeniul educațional, să recunoască elementele cheie ale acestora, să dezvolte propriile lor strategii de intervenție, să aplice cunoștințele teoretice la situațiile concrete care sunt aduse în discuție și nu în ultimul rând să își dezvolte abilități specifice muncii în echipă.

Văzut ca *metodă de cercetare*, studiul de caz educațional își propune, în genere, să investigheze un fenomen de actualitate într-un context de viață real, în special atunci când limitele dintre fenomen și contextul specific în care apare nu sunt clar delimitate.

10.2.1. Obiectivele studiului de caz educațional

Studiile de caz educaționale pot fi subordonate unor scopuri variate (Shulman, 1992), și anume: ilustrează situații reale, posibile, care pot fi întâlnite în practică, transmit anumite principii etice / morale, oferă posibilitatea dezvoltării indirecte a unei experiențe practice, pot fi utilizate în predarea unor principii sau concepte teoretice.

Studiile de caz educaționale pot fi utilizate ca metode de predare care oferă indirect experiență profesională studenților, ca instrumente de evaluare profesională, dar și ca modalități de identificare a unor noi variabile și probleme care vor constitui obiectul unor cercetări ulterioare de amploare. Dincolo de posibilitatea aplicării în practică a unor cunoștințe teoretice, studiile de caz oferă studenților oportunitatea de a se pregăti pentru a gestiona problemele reale, situații de criză sau momente critice din domeniul educațional.

Studiul de caz educațional răspunde următoarelor **obiective**:

- **Prezintă modele de bună practică** în domeniul educațional, care stimulează reflecția personală, gândirea analitică, introspecția și dezvoltarea unor noi cunoștințe de specialitate
- **Stimulează dezvoltarea unui nou set de cunoștințe teoretice** prin prezentarea unor situații tipice care ilustrează exemplar anumite teze fundamentale ale unei teorii
- În special studiile de caz cumulative **oferă premisele necesare pentru analiza și asimilarea unor perspective teoretice diferite** prin valorificarea rezultatelor studiilor anterioare și evită repetarea unor experimente care au fost deja derulate
- **Stimulează exersarea luării unor decizii și rezolvarea unor situații problematice tipice domeniului educațional.** Studiul de caz poate prezenta succint o situație care necesită o analiză specifică, identificarea problemei, analiza acesteia, luarea unor decizii și identificarea unor direcții de acțiune
- **Permite derularea unor cercetări pilot** — înainte de a organiza o cercetare pe scară largă. Funcția de bază a acestora este de a identifica anumite ipoteze de cercetare, precum și de a testa adecvarea metodelor de colectare și analiză a datelor care urmează a fi utilizate

- **Asigură studierea unor situații / cazuri critice,** fie prin examinarea unor situații de interes particular fără a se intenționa generalizarea lor, fie prin investigarea și punerea sub semnul întrebării a unor afirmații universal valabile (de exemplu: caracterul universal al stadiilor dezvoltării intelectuale propus de Piaget)

10.2.2. Elaborarea studiului de caz educațional

Activitatea de cercetare realizată în cadrul unui studiu de caz presupune identificarea unei teme / fenomen / subiect care va fi investigat, stabilirea surselor de informații și metodelor de colectare și interpretare a acestora, precum și rigorile care trebuie respectate în elaborarea raportului de cercetare. Deși pe măsura derulării investigațiilor conceptul cercetării poate suferi anumite modificări, elaborarea studiului de caz educațional presupune parcurgerea unor etape bine delimitate (*** , 1997).

În cele ce urmează vor fi prezentate și discutate principalele **etape** ale elaborării unui studiu de caz educațional.

- **identificarea și definirea întrebărilor fundamentale ale studiului de caz**

Primul aspect pe care trebuie să îl aveți în vedere în această etapă este ***stabilirea scopului*** investigației pe care urmează să o derulați. Identificarea scopului poate fi realizată prin formularea unui set de întrebări relevante asupra temei cercetării (care poate fi: un program sau o politică educațională, o persoană sau un grup de persoane, un fenomen educațional etc.). *Cele mai frecvente întrebări utilizate într-un studiu de caz încep cu formularea „de ce", „cine", „unde"*, fiind orientate asupra unui număr limitat de evenimente sau condiții. *Studiul articolelor de specialitate* vă poate oferi informații valoroase pe care puteți să le integrați în studiul de caz pe care urmează să îl derulați.

Studiul literaturii de specialitate, identificarea scopului investigației, formularea adecvată a întrebărilor sunt elementele fundamentale în funcție de care vor fi stabilite metodele de colectare și analiză a datelor, modul în care va fi organizat studiul de caz și cum va fi realizată prezentarea rezultatelor.

- **realizarea designului cercetării**

În această etapă sunt stabilite abordările teoretice care vor fi utilizate în analiza cazurilor, tehnicile și metodele de colectare și analiză a datelor. După ce ați stabilit tipul de studiu de caz și perspectiva teoretică care va orienta demersul de cercetare, se trece la realizarea design-ului cercetării, urmărind aspecte precum: *care vor fi întrebările de la care veți porni investigația, care sunt datele relevante care trebuie colectate, cum vor fi analizate și interpretate acestea, ce concluzii pot fi formulate.* Yin (1984) identifică cinci **componente de bază ale design-ului unui studiu de caz**:

- Un set inițial de întrebări
- O problemă căreia i se caută răspuns
- O unitate de analiză (unul sau mai multe cazuri excepționale, fenomene etc.)
- O legătură logică între datele colectate și problema inițială
- Criterii de analiză / interpretare a informațiilor obținute

Decizia de a utiliza un caz singular sau cazuri multiple este un element cheie în organizarea unui studiu de caz educațional. Este important de reținut faptul că studiile de caz în domeniul educațional trebuie să aibă *obiectul de studiu bine delimitat* (un singur caz, fenomen sau un grup restrâns de participanți / fenomene) și în mod necesar trebuie să *recurgă la mai multe metode de colectare a datelor.*

Trebuie menționat faptul că *studiile de caz pot avea mai mult decât o singură unitate de analiză* (de exemplu, poate fi urmărit fenomenul didactogeniei în școală, unde în mod necesar obiectul investigației va fi orientat atât asupra elevilor, cât și asupra cadrelor didactice). Atunci când vor fi analizate cazuri multiple este important de reținut faptul că fiecare caz trebuie tratat în parte, în funcție de anumite particularități

În *selecția cazurilor* trebuie să se țină cont de gradul de unicitate al acestora sau de reprezentativitatea lor, pornind de la o serie de caracteristici. O modalitate eficientă de selectare a cazurilor care vor fi studiate este dată de permanenta raportare la scopul cercetării și la întrebările inițiale cărora li se caută un răspuns.

O piesă de rezistență a unui studiu de caz este reprezentată de *utilizarea unor metode și instrumente variate de colectare și analiză a datelor*. Trebuie să identificați în prealabil care sunt cele mai potrivite metode de analiză a datelor care să ofere răspuns întrebărilor inițiale de la care a pornit studiul de caz. Cel mai frecvent folosite metode de colectare a datelor sunt interviul, observația, documentarul, raportul, colecția unor produse ale activității.

• **pregătirea colectării datelor**

Modalitatea de colectare a datelor este un element important în elaborarea unui studiu de caz și presupune pregătirea unor baze de date care să permită sortarea, categorizarea, depozitarea și recuperarea datelor pentru a fi ulterior analizate. În această etapă sunt pregătite *protocoalele de lucru, sunt stabilite termenele limită, formatul notelor și al rapoartelor de teren, procedura de colectare a informațiilor și tehnicile care vor fi utilizate*. Este important să identificați în prealabil eventualele situații problematice, personajele cheie și să stabiliți regulile de confidențialitate pe care le veți aplica.

O atenție specială trebuie să acordați *pregătirii interviurilor sau altor metode de colectare a datelor*. În aceste condiții trebuie să dați dovadă de flexibilitate în situații reale de viață, să dețineți abilități specifice de comunicare și tehnici de ascultare activă, de interpretare a răspunsurilor, să urmăriți în permanență scopul cercetării și să fiți deschiși pentru a înregistra și rezultate contradictorii.

• **colectarea datelor**

Pentru a putea obține o imagine cât mai completă și fidelă a realității investigate, este recomandat să utilizați mai multe metode de colectare a datelor. În studiile de caz educaționale există șase **tipuri de date** care pot fi colectate, și anume: *documente, interviuri, înregistrări de arhivă, observații directe, observații indirecte și diverse produse ale activității*. **Sursele** din care sunt colectate aceste informații sunt de asemenea variate; ele pot fi *înregistrări video sau notițe ale investigatorului, protocoalele unor conversații, transcrierea unor interviuri* etc. Datele colectate pot fi de *tip narativ sau numerice*, în prelucrarea acestora fiind utilizate metode statistice non-parametrice și de codificare a datelor calitative (Stake, 1995). Utilizarea unor surse multiple de informații, verificarea riguroasă a acestora asigură validitatea și acuratețea datelor studiului de caz.

Așa cum a fost precizat anterior, derularea unui studiu de caz educațional se realizează întotdeauna în acord cu un set de întrebări inițiale care orientează activitatea de cercetare. Este important ca design-ul investigației pe care o derulați să dispună de o relativă flexibilitate, astfel încât atunci când apar noi elemente relevante care nu au fost inițial prevăzute să poată fi identificate și valorificate adecvat.

• **evaluarea și analiza datelor**

Evaluarea și analiza datelor colectate poate fi realizată în două moduri: fie global, fie prin izolarea unor note caracteristice și codificarea acestora. **Analiza globală** pornește de la ansamblul informațiilor colectate și propune o serie de concluzii generale fără a supune analizei aspectele particulare identificate. **Analiza sistematică** presupune izolarea și delimitarea unor categorii de acțiuni observabile sau a unor aspecte caracteristice cazului / fenomenului studiat. Acestea devin variabilele cheie ale studiului de caz.

Merriam (1988, apud ***, 1997) propune utilizarea unor **grile de organizare și prezentare a datelor** în funcție de: *rolul jucat de participanți, schimburile formale și informale între participanți, cadrul istoric, cadrul conceptual, cadrul ritualic și simbolic, evenimentele critice care pun sub semnul întrebării sau întăresc anumite valori, credințe sau practici*. Scopul utilizării acestor grile este acela de a identifica anumite modele de organizare a datelor și eventuale modele care conferă semnificație studiului de caz.

Utilizarea unor date cantitative sprijină și întăresc valoarea datelor calitative care au un rol decisiv în înțelegerea motivelor sau a aspectelor teoretice care stau la baza anumitor relații între informații. O tehnică frecvent utilizată în studiul de caz educațional constă în solicitarea opiniei mai multor cercetători cu privire la datele obținute care permit abordări multiple. Rezultatele obținute în urma analizei acestor date relevante trebuie să permită formularea unor concluzii care să ofere un răspuns întrebărilor inițiale de la care a pornit studiul de caz.

• **elaborarea raportului**

În genere, raportul studiului de caz prezintă succint, într-o manieră descriptivă, fiecare pas al investigației oferind informații despre orientarea teoretică care a stat la baza cercetării, modul în care au fost gândite și formulate întrebările de bază care au condus investigația, date preliminare legate de participanții la studiu, metode și tehnici de colectare și analiză a datelor. În structura raportului de cercetare trebuie să se regăsească următoarele **elemente** (***, 1997):

— Prezentarea unor date preliminare de identificare a cazului
— Enunțarea problemei pe care o supune atenției cazul
— *Prezentarea listei de întrebări inițiale*
— *Descrierea metodelor utilizate în derularea studiului, punctarea unor eventuale dificultăți întâmpinate sau aspecte deficitare asociate acestora*
— *Explicarea modului în care au fost colectate datele și utilizate metodele de analiză*
— *Confirmarea sau infirmarea descoperirilor științifice întâlnite în literatura de specialitate în relație cu subiectul investigat*
— *Formularea unor concluzii care să ofere un răspuns întrebărilor inițiale și care să sugereze noi direcții de investigație*

Un aspect problematic legat de elaborarea raportului este dat de realizarea unui echilibru între descrierea evenimentelor și analiza acestora. Sharan (1985, apud. ***,

1997) oferă câteva **sugestii de prezentare alternativă a datelor** unui studiu de caz educațional, și anume:

— *realizarea unor prezentări succinte în funcție de grupul țintă vizat*
— *înlocuirea paragrafelor ce cuprind descrieri cu un set de întrebări închise și / sau deschise*
— *prezentarea unui sumar la începutul fiecărei secțiuni a raportului*
— *inserarea în text a unor subtitluri sugestive*
— *pregătirea unor rezumate la care să fie anexate o serie de date relevante pentru studiul în discuție*
— *realizarea unor reprezentări grafice colorate și inedite*

Scopul elaborării unui raport scris este acela de a prezenta o problemă complexă într-o manieră accesibilă care poate juca rolul unei surse indirecte de experiență. *Studiile de caz trebuie să prezinte informațiile obținute într-o formă accesibilă publicului larg.* De asemenea, raportul studiului de caz trebuie să prezinte succint toate direcțiile de cercetare care au fost explorate, să reliefeze situațiile problematice care au fost întâmpinate și să puncteze limitele studiului derulat.

Înainte de a fi publicat, raportul unui studiu de caz este oferit spre lectură altor specialiști și este solicitată opinia acestora cu privire la accesibilitatea și claritatea prezentării informațiilor. Pentru a obține un feedback comprehensiv poate fi structurată o **listă de întrebări**, de exemplu:

Este închegat raportul ca întreg?
Este prezentat un subiect de actualitate din domeniul educațional?
Cazul investigat este prezentat în mod adecvat?
Au fost inserate citări semnificative?
Este oferit un suport pentru experiența indirectă?
Tabelele, graficele, anexele prezentate sunt realizate adecvat?
Este acordată o importanță adecvată contextului spațial, temporal, istoric, instituțional specific cazului?
Sunt valide sursele din care au fost colectate datele?
Au fost prezentate suficiente date preliminare?
Au fost verificate observațiile și interpretările propuse?

Este clar precizat punctul de vedere al cercetătorului?

A fost stabilită o relație empatică între cercetător și elementele cazului investigat?

Sunt respectate normele de confidențialitate ?

10.2.3. Recomandări

În redactarea raportului de cercetare al unor **studii de caz ilustrative**, trebuie să fie prezentate o serie de date relevante cu privire al următoarele aspecte (Miuț, 1999):

- *descrierea unor date generale de identificare a cazului: sex, vârstă, apartenență socială, statut și poziție într-o structură instituțională* etc., fără a dezvălui identitatea participanților (asigurând anonimatul acestora)
- *antecedentele persoanei investigate:* prezentarea unei evaluări inițiale a persoanei / situației investigate și precizarea tipului de antecedente care a fost înregistrat
- *atitudinea proprie a persoanei față de aspectele studiate:* sunt prezentate succint comentariile și opiniile persoanei investigate asupra unor aspecte vizate de studiu
- *atitudinile și opiniile grupului din care face parte (profesori și colegi):* de exemplu, dacă se realizează un studiu de caz al unui elev, vor fi inventariate opiniile profesorilor, părinților, colegilor etc.
- *capacitatea subiectului de conștientizare a situației:* sunt abordate în discuțiile purtate cu persoana investigată anumite aspecte specifice care sunt investigate
- *disponibilitățile de integrare în colectiv:* indică pârghiile necesare depășirii anumitor evenimente critice și reinserției individului în colectivul din care face parte
- *înregistrarea rezultatelor obținute în urma aplicării programelor de intervenție personalizată*
- *prezentarea criteriilor și indicilor de evaluare, inserarea unor elemente de auto-evaluare a evoluției comportamentale*
- *evaluarea finală și redactarea versiunii finale a raportului de cercetare*

Atunci când se urmărește realizarea unui **studiu de caz ca metodă de învățare** *trebuie urmate o serie de* **recomandări** *specifice în elaborarea acestuia* (Freeman, Herreid, 1998). Un bun studiu de caz educațional trebuie să:

- ✓ *Relateze o istorioară în care să fie prezentată o intrigă; să aibă o succintă introducere, o descriere și un final care să incite la dezbatere și discuții ulterioare*
- ✓ *Prezinte o temă care să incite, să stârnească interesul. Pentru a reproduce impresia de real cazul trebuie să prezinte o situație problematică care poate genera o stare conflictuală*
- ✓ *Surprindă o problemă de actualitate pe care studenții o resimt ca fiind importantă. Se poate porni cu multă ușurință de la un subiect care este prezentat în mijloacele mass-media*
- ✓ *Antreneze o relație empatică cu personajele prezentate pentru a putea înțelege motivele ce au animat luarea unor decizii sau realizarea anumitor acțiuni*
- ✓ *Aibă inserate citări. Includerea unor replici ale personajelor poate adăuga un plus de realism cazului prezentat, oferă o înțelegere mai nuanțată a situației*
- ✓ *Aibă o justificare pedagogică prin funcțiile sale, scopul pentru care este utilizat sau prin facilitarea unei mai bune înțelegeri a unei teorii*
- ✓ *Stimuleze luarea unor decizii, proiectarea într-o situație reală și evaluarea consecințelor acțiunilor întreprinse*
- ✓ *Surprindă aspecte care nu sunt valabile doar în anumite situații particulare și care pot fi generalizate cu ușurință*
- ✓ *Fie scurt; trebuie să ofere suficientă informație pentru a stârni curiozitatea și pentru a prezenta datele relevante ale unei situații problematice, dar nu și pentru a plictisi*

Deși studiile de caz dispun de un grad ridicat de complexitate, generat de utilizarea unor surse multiple de informații, a unor unități de analiză multiple și a unui volum mare de date care trebuie analizat, ele capătă o pondere din ce în ce mai crescută în rândul metodelor de

cercetare specifice domeniului educațional. Studiul de caz facilitează interogarea unor aspecte deficitare ale unei teorii, dezvoltarea unor noi teorii, explicarea unor situații particulare, explorarea și descrierea unor obiecte, fenomene sau cazuri inedite. Conștientizând principalele limitări asociate acestora, avantajul major specific studiilor de caz este aplicabilitatea acestora la situațiile concrete de viață, facilitarea accesului publicului larg la rezultatele obținute și oferirea unui suport de experiență indirectă în relație cu anumite probleme specifice domeniului educațional.

10.2.4. Listă de verificare

În realizarea studiului de caz educațional verificați parcurgerea următoarelor **etape**:

✓ **identificarea și definirea întrebărilor fundamentale ale studiului de caz**
- — *stabilirea scopului studiului de caz*
- — *formularea întrebărilor inițiale*
- — *recenzarea studiilor de specialitate pe tema respectivă*

✓ **realizarea design-ului studiului de caz — elemente:**
- — *un set inițial de întrebări*
- — *o problemă căruia i se caută răspuns*
- — *o unitate de analiză (unul sau mai multe cazuri excepționale, fenomene etc.)*
- — *o legătură logică între datele colectate și problema inițială*
- — criterii de analiză / interpretare a informațiilor obținute

✓ **pregătirea colectării datelor:**
- — *protocoalele de lucru*
- — *termenele limită*
- — *formatul notelor și al rapoartelor de teren*
- — *procedura de colectare a informațiilor și tehnicile care vor fi utilizate*

✓ **colectarea datelor:**
- — *identificarea tipului datelor și a surselor*
- — *verificarea datelor*

✓ **evaluarea și analiza datelor:**
- — *stabilirea tipului de analiză*
- — *utilizarea unor grile de organizare și prezentare a datelor*
- — *solicitarea opiniilor mai multor cercetători*

✓ **elaborarea raportului:**
- — *prezentarea elementelor*
- — *utilizarea unor modalități de prezentare alternativă a rezultatelor*
- — *obținerea unui feed-back pentru varianta finală*
- — *revizuirea raportului în acord cu sugestiile formulate de recenzori.*

10.2.5. Exemplificare pentru studiul de caz

În cele ce urmează, va fi prezentat un exemplu de studiu de caz care poate fi utilizat ca metodă de învățare în domeniul psihologiei educaționale.

Marinarul rătăcit*

Ce se întâmplă atunci când o persoană pierde noțiunea vârstei?

Personajul studiului de caz este Jimmie G., un domn în vârstă de 49 de ani care a fost internat în anul 1975 într-un centru special de îngrijire pentru bătrâni din New York.

În anamneza cazului este precizat faptul că subiectul investigat a avut o copilărie fericită, obișnuită, într-un mic orășel din Est. Imediat după ce a absolvit liceul, în 1943 s-a înrolat în armată, unde a fost operator radio pe un submarin. În acea perioadă, contactele cu familia sa au fost sporadice, excepție făcând întâlnirile regulate pe care le avea cu fratele său. De câte ori se întâlneau, Jimmie era uimit de faptul că fratele său îmbătrânea. Întotdeauna Jimmie se considera o persoană tânără.

În cele ce urmează va fi prezentat un fragment din interviul clinic al lui Jimmie, realizat la spitalizarea aces-

* adaptat și tradus după Sacks, O. (1987). The Lost Mariner. From: The Man Who Mistook His Wife for a Hat, Harper & Row, Publishers

tuia în 1975, care ilustrează problema cu care se confruntă.

Doctorul: „Domnule G. în ce an suntem?"

Jimmie: „1945, evident. De ce întrebați? Am câștigat războiul și urmează o perioadă interesantă."

Doctorul: „Și dumneavoastră ce vârstă aveți?"

Jimmie: „De ce întrebați? Cred că am 19 ani și la următoarea aniversare voi împlini 20 de ani."

Jimmie suferă de o pierdere a memoriei recente. De fapt, el nu își poate aminti aproape nici un eveniment din perioada în care a fost cadru activ în armată, între 1943 și 1961.

Rapoartele medicale din perioada respectivă indică faptul că acesta și-a îndeplinit sarcinile în mod competent până în 1961, când a fost eliberat din funcție. Un raport medical din 1971, indică faptul că subiectul a fost spitalizat la clinica Bellevue, fiind diagnosticat cu dezorientare severă și sindrom organic cerebral avansat, cauzat de alcoolism. Diversele teste neurologice care au fost realizate în perioada spitalizării nu au indicat o deteriorare masivă a substratului neural, ci doar existența unor atrofii ale unor zone cerebrale care astăzi sunt considerate ca fiind implicate în stocarea amintirilor de lungă durată.

Testele de inteligență care i-au fost administrate indicau un nivel ridicat al aptitudinilor generale și o aptitudine specială pentru științele exacte. Jimmie înregistra performanțe superioare la calculele matematice, însă doar dacă acestea puteau fi realizate cu ușurință, altfel el uita prima parte a calculului, sau chiar care era problema ce trebuia rezolvată.

Teme de discuție:

- **Dezvoltare psihologică normală la vârsta a III-a**

Care sunt cele mai pregnante caracteristici psihologice ale vârstei a III- a?

Care este stadiul specific de dezvoltare al proceselor cognitive la această vârstă?

Relația inteligență-memorie-performanță

Care sunt performanțele specifice memoriei la vârsta a III- a ?

- **Memoria: substrat neurologic, forme, patologie**

Care dintre formele memoriei sunt utilizate cu predilecție la această vârstă?

Ce formațiuni neurale sunt implicate în producerea memoriei?

Ce efecte specifice atrag lezarea unor secțiuni neuronale implicate în producerea memoriei?

Amneziile: tipuri, efecte, recuperare

- **Abuzul de substanțe toxice și implicațiile acestora asupra memoriei la vârsta a III- a**
- **Impactul relațiilor socio-umane și a factorilor de mediu asupra echilibrului psihologic**

10.3. Studiul de caz clinic

Ioana Duma

10.3.1. Specificul studiului de caz clinic

Studiul de caz clinic își are originea în medicina clinică unde reprezenta „istoria cazului", adică „povestea" personală a pacientului, care cuprindea descrierea simptomatologiei, prezentarea diagnosticului, a tratamentelor și a rezultatelor acestora (Dyer, 1995). În psihologie, conform lui Huber (1987), studiul de caz clinic a fost încă de la început recunoscut ca „știință empirică". Materialul de bază al studiului de caz clinic este, conform autorului, ceea ce vede și aude (înțelege) clinicianul din discuțiile cu clientul și din observarea acestuia, dar și informațiile provenite din alte surse cum ar fi: relatările părinților, apropiaților, rezultatele unor examinări psihologice sau medicale. Datele obținute referitoare la istoria personală și familială, profesională și medicală a persoanei, la elementele structurale, de stare actuală, de relaționare, deteriorare, organicitate, la evoluția spontană sau sub influența unor terapii medicamentoase sau psihologice etc., sunt organizate (elaborate) în funcție de problemele puse de pacient și de scopurile urmărite de clinician, în conformitate cu opțiunea metodologică a acestuia. Toate aceste date pot avea grade variate de obiectivitate.

10.3.2. Teme posibile ale studiului de caz clinic

Conform lui Huber (1987), studiul de caz clinic poate aborda următoarele tipuri de teme:

- descrierea sau ilustrarea fenomenelor normale sau anormale, tipice, frecvente sau rare
- diagnosticul diferențial, atunci când la evaluarea de rutină nu sunt obținute date suficient de convingătoare pentru a orienta concluziile spre un anumit diagnostic de certitudine
- prezentarea unor metode noi de investigație, de psihoterapie sau de tratament medicamentos
- conceperea și elaborarea unor ipoteze referitoare la etiologia și tratamentul tulburărilor psihice
- testarea ipotezelor; studiul de caz este foarte util mai ales atunci când este vorba despre infirmarea unei ipoteze, descoperind fapte ce o contrazic. Perez (apud Huber, 1987) consideră că studiul de caz nu este foarte indicat pentru confirmarea unei ipoteze — în ciuda a ceea ce se poate crede — pentru că el nu permite controlarea și eliminarea ipotezelor alternative

10.3.3. Elaborarea unui studiu de caz clinic

Conform Huber (1987), Dyer (1994) și „Case Studies" (2003), realizarea unui studiu de caz implică parcurgerea mai multor etape de planificare, culegere, analiză, organizare și prezentare a datelor într-o formă coerentă și adecvată scopului studiului de caz.

Proiectarea studiului de caz

În proiectarea unui studiu de caz cercetătorul trebuie să facă explicite problemele care vor fi explorate și perspectiva teoretică din care va aborda cazul. Pentru studiul de caz clinic, abordarea este „individuală", centrată pe dezvoltarea individului, pe aspecte comportamentale, cognitive, personalitate, dizabilități, interacțiuni interpersonale, simptome psihopatologice, modalități de intervenție psihologică sau medicamentoasă etc., iar perspectiva teoretică poate fi: psihanalitică, behavioristă, existențialistă, analiză tranzacțională etc. După ce s-au stabilit aceste aspecte, se poate începe proiectarea studiului propriu-zis.

Proiectarea studiului de caz reprezintă firul logic care leagă datele care vor fi colectate și concluziile care vor fi extrase în funcție de întrebările sau de problemele inițiale ale studiului. De aceea, trebuie să se țină cont, în general, de patru aspecte:

a) care este problema / tema care va fi studiată
b) ce date sunt relevante pentru ceea ce se studiază
c) ce tip de date vor fi colectate și cum se va realiza investigarea
d) cum vor fi analizate datele.

Așadar, atunci când stabilim *design*-ul studiului de caz, trebuie să avem în vedere *modul în care ajungem de la momentul inițial*, când avem un set de informații care trebuie organizate și un set de probleme care au nevoie de un răspuns, *la finalul studiului de caz*, când putem extrage concluzii legate de aceste întrebări și putem elabora un plan de intervenție (în funcție de scopul realizării studiului de caz).

Nu se poate spune că există o metodă strictă și universală sau un *design* universal pentru a realiza un studiu de caz.

Realizarea studiului de caz
Metodă

Metodele psihologice predominant utilizate în realizarea unui studiu de caz clinic sunt cele considerate tradițional drept „clinice": interviul, observația, probele proiective, analiza produselor activității, dar și cele psihometrice: teste, chestionare de evaluare, scale psihopatologice etc.

În general, studiile de caz care se bazează pe surse de informații diferite sunt mai convingătoare și au o mai mare acuratețe. De aceea, chiar dacă cele mai utilizate metode pentru realizarea unui studiu de caz clinic sunt metodele clinice, pot fi și trebuie utilizate și metode psihometrice, atunci când acestea aduc informații prețioase despre persoana sau despre procesul evaluat.

Informațiile obținute prin diferite metode vor fi coroborate pentru trasarea concluziilor finale, deoarece verificarea datelor provenite din mai multe surse poate ajuta la realizarea unui profil multidimensional al persoanei, al situației sau al problemei. Așadar, sunt importante verificarea, probarea, confirmarea datelor, prin mai multe surse. De exemplu, se știe faptul că scalele de autoevaluare pot aduce informații cu privire la caracteristicile sau manifestările persoanei care sunt conștientizate și care pot fi exprimate verbal ca atare. Totuși, adeseori aceste informații nu îi sunt suficiente clinicianului, deoarece problemele studiate de acesta se pot referi la procese și mecanisme inconștiente, care nu pot fi analizate prin autoreflectare conștientă. În plus, datele provenite din autoevaluare pot fi distorsionate de o serie de aspecte, cum ar fi: dezirabilitatea socială, lipsa de fidelitate a memoriei, erori de raționament, dificultăți în autoobservarea comportamentului etc. De aceea, complementaritatea metodelor utilizate în evaluare este binevenită.

Analiza datelor

Odată colectate datele, cercetătorul trebuie să le dea un sens. Ele vor fi interpretate holistic. În acest sens, concluziile vor fi bazate pe întreaga gamă de date și nu separat pe diferite segmente ale acestora (de ex.: starea emoțională, aspectele comportamentale și de funcționare cognitivă, considerate separat).

Raportul final al studiului de caz

Datele referitoare la tema sau la persoana studiată sunt elaborate și prezentate în mod organizat, urmând cadrul trasat de formatul standard al raportului de evaluare sau de cercetare psihologică. Pot fi omise acele secțiuni pentru care nu există informații sau pentru care informațiile sunt irelevante. Dacă este deranjant faptul că, în general, raportul standard separă datele de interpretarea lor (din punctul de vedere al teoriei), este posibilă unirea secțiunilor de rezultate și discuții. Păstrarea organizării modului de redactare a studiului de caz este însă importantă (Dyer, 1995).

Secțiunile raportului studiului de caz

Prezentăm în continuare un exemplu de organizare a raportului studiului de caz clinic individual. Conținutul fiecărei secțiuni se poate adapta în funcție de tema studiată și de numărul persoanelor cuprinse în cercetare.

I. Introducerea cuprinde o prezentare succintă și clară a fundamentului teoretic relevant pentru studiul de caz. De exemplu, dacă studiul de caz prezintă analiza unui individ cu o anumită tulburare psihopatologică, atunci introducerea poate cuprinde câteva aspecte teoretice cu privire la acea tulburare (delimitări conceptuale, dificultăți diagnostice, supoziții etiologice, eficiența unor metode terapeutice etc.).

Introducerea nu este secțiunea potrivită pentru afirmarea unor ipoteze, dar se pot face referiri la felul în care scopurile și obiectivele studiului decurg din teorie.

Se poate prezenta succint care este motivul pentru care clientul solicită o evaluare psihologică sau motivul pentru care i s-a recomandat de către un alt specialist o evaluare psihologică.

II. Prezentarea persoanei studiate, în concordanță cu tema și cu scopul cercetării. De exemplu:

- caracteristici demografice: sex, vârstă, pofesie, ocupație, statut marital, copii sau alte aspecte relevante pentru studiu (de exemplu: apartenența religioasă, orientarea sexuală etc.)
- anumite dizabilități ale subiectului, dacă sunt relevante pentru tema studiată.
- condiții fiziologice și psihologice particulare ale individului (de exemplu, boli somatice, istoric de internări pentru tulburări psihice), dacă sunt relevante; condiții medicale care ar putea influența conduita sa în timpul evaluării (de exemplu, o persoană internată pentru o tulburare psihopatologică se poate afla în timpul unui tratament medicamentos)
- ușurința stabilirii relației de cooperare în timpul evaluării

— tendința spre comportamente de fațadă
— dacă evaluarea inițială (din aceste puncte de vedere) s-a schimbat pe parcursul interviului și dacă da, atunci ce anume a determinat această schimbare
— alte aspecte considerate relevante de către cercetător (de exemplu, anumite gesturi, posturi, mimici, reacții neuro-vegetative în anumite momente ale evaluării sau generate de unele subiecte de discuție)

III. Metodă

Instrumentele de evaluare. Sunt precizate instrumentele care au fost utilizate pentru colectarea datelor (în conformitate cu răspunsurile la întrebările b) și c) din etapa proiectării studiului de caz);

Procedură. Se pot preciza:
— data, momentul zilei, durata și locul investigării
— prezența altor persoane, motivul și durata acestei prezențe
— modul de aplicare, cotare și interpretare a datelor, dacă se realizează modificat față de instrucțiunile standard ale probei utilizate
— succesiunea aplicării probelor și intervalul de timp scurs între aplicări (uneori cercetarea se poate extinde pe mai multe zile și trebuie să existe o evidență a situațiilor care ar putea influența datele)
— orientarea teoretică a evaluării și a demersului psihoterapeutic: programul terapeutic, tipul și frecvența ședințelor.

IV. Rezultate

Într-o cercetare pot exista o mulțime de date care pot avea mai mult sau mai puțin sens în funcție de capacitatea de analiză a cercetătorului. Nu toate datele culese sunt incluse în studiul de caz și cercetătorul este cel care decide în legătură cu importanța datelor pe care le include în raport. Extrem de rar se ia în considerare opinia subiectului despre rezultate (deși o mare parte a informațiilor provin tocmai din spusele acestuia) (cf. Huber, 1987). Procesul selecției informației într-un studiu de caz trebuie să fie întotdeauna al cercetătorului, fără să existe o părtinire la nivelul sursei.

Este importantă organizarea datelor astfel încât să poată fi discutate rezultatele și informațiile obținute prin prelucrarea acestora. De asemenea, poate fi util uneori ca raționamentul clinicianului să fie explicit, să se poată identifica modul în care se derulează inferențele pornind de la datele inițiale spre concluziile finale

De reținut! Fără o organizare riguroasă a datelor, studiul de caz va fi doar o colecție de remarci despre subiect înșiruite într-o ordine oarecare.

Concret, această secțiune cuprinde rezultatele și inferențele bazate pe variabilele semnificative ale probelor psihologice, ale observațiilor și ale impresiei clinice globale, ținând cont de obiectivul evaluării sau al studiului. Se pot discuta rezultatele în funcție de teme, conduite, trăsături comportamentale etc. Dacă elaborați un studiu de caz psihoterapeutic, în această secțiune pot fi prezentate, alături de date de evaluare și date referitoare la evoluția persoanei pe parcursul procesului terapeutic, efectul unor anumite tehnici de intervenție. Pot fi prezentate segmente ale interviului sau ale ședințelor psihoterapeutice pentru ilustrarea demersului etc.

V. Concluzii

Sunt prezentate în această secțiune concluziile referitoare la întrebările inițiale de cercetare. Sinteza finală a raționamentului clinic poate face referire la o categorie psihologică sau psihopatologică (cum ar fi, de exemplu, caracterizarea personalității prin precizarea apartenenței sau apropierii față de un tip de personalitate; caracterizarea unor comportamente sau atitudini prin raportare la tipuri psihologice; prezentarea unei probleme sau tulburări psihice utilizând categoriile nosologice psihopatologice (axele diagnostice ale tulburărilor somatice sau psihice, conform manualelor DSM IV sau ICD-10).

Recomandări: Secțiunea recomandărilor este opțională. Poate fi necesară atunci când studiul de caz se referă

la expertiza psihologică, evaluarea psihologică pentru clarificarea unor situații problematice: neadaptare profesională, stări psihopatologice, eșec școlar etc. În aceste cazuri, recomandările conțin sugestii referitoare la „căi de urmat", adică ceea ce din punct de vedere psihologic este benefic să fie realizat de către solicitant sau de către echipa de asistență a clientului pentru ameliorarea situației sale. Aceste recomandări se pot referi la urmarea unui anumit program terapeutic, la schimbarea unor aspecte existențiale, relaționale, a locului de muncă, la modificarea unor comportamente, la efectuarea unor anumite activități, la orientarea spre un anumit domeniu de pregătire profesională, etc.

Recomandările trebuie să se articuleze cu motivul solicitării evaluării, să aducă un răspuns specific problemei clientului.

VI. Discuții

Dyer (1994) recomandă ca această secțiune să conțină **trei tipuri principale de informații:**

a) **Evaluările legate de datele obținute** din punctul de vedere al scopurilor studiului de caz **trebuie structurate în jurul următoarelor întrebări**:

- S-au realizat scopurile și obiectivele cercetării? **Dacă DA, atunci explicați cum!**
- Cât de mult au reușit datele obținute să răspundă la întrebările puse? Ce ați aflat? **Dați exemple de date obținute**!
- A apărut dificultatea obținerii informațiilor într-un aspect particular al problemei? **Dacă DA, de ce credeți acest lucru?**
- Datele vă obligă să reconsiderați problema? **Dacă DA, precizați în ce măsură?**
- Constatați că ați considerat problema într-un mod nepotrivit în anumite aspecte?
- Datele obținute prin mai multe metode sunt convergente spre aceeași direcție sau sugerează răspunsuri diferite la aceeași întrebare?

ATENȚIE !!! A nu se confunda răspunsul subiectului cu interpretarea psihologică a ceea ce acesta a spus. Pentru aceasta se poate prezenta o transcriere a interviului pentru ca cititorul să poată avea o imagine a ceea ce s-a petrecut.

b) **Evaluarea și discutarea materialului studiului de caz în termenii fundamentului teoretic**. Se precizează conexiunile descoperite dintre teoria subsidiară studiului și datele obținute. Cele mai importante aspecte sunt:

- în ce caz datele sprijină sau nu teoria
- unde și din ce motiv datele sugerează că teoria ar trebui extinsă și în ce mod

c) **Evaluarea procesului de obținere a datelor** este posibilă prin răspunsul la întrebările:

- dacă se utilizează doar metoda interviului (sau doar o singură metodă — n.n.), cât de eficientă este în ceea ce privește obținerea datelor relevante pentru ipoteza sau problema ridicată
- dacă se utilizează mai multe metode — ce șanse există în evidențierea diferitelor aspecte ale problemei
- cum răspunde subiectul la diferite metode

Anexele pot cuprinde schițe ale interviului (sau planului convorbirii nestructurate), precum și orice alte date considerate valoroase, dar care nu pot fi introduse în categoriile de analiză

DE REȚINUT: după elaborarea studiului de caz i se poate permite subiectului să citească cele scrise, situație prin care este valorizată contribuția acestuia la cercetare. Este posibilă astfel corectarea unor erori neintenționate ce pot să apară din cauza neînțelegerii sau interpretării defectuase.

EXEMPLU:

RAPORTUL FINAL AL STUDIULUI DE CAZ

Diferențierea elementelor de neuropatologie de cele de psihopatologie cu ajutorul datelor longitudinale și retrospective

Traducere și adaptare după: Silverstein, M.L., (1993), Differentiating Neuropathology From Psychopathology With Longitudinal and Retrospective data: Report of a Case, *Journal of Personality Assessment*, 60(1), 112–124

Notă: denumirea secțiunilor, notată între paranteze înaintea unor paragrafe, vizează marcarea secțiunilor din acest exem-

plu conform criteriilor de redactare a raportului studiului de caz prezentate în rândurile de mai sus. Din nevoia de structurare a materialului, o parte dintre informaţiile conţinute au fost alăturate altor paragrafe decât celor din textul original.

(I. Introducerea) Identificarea unor *pattern*-uri disfuncţionale relevante clinic, din testele psihologice, poate solicita adeseori amânarea raţionamentului, timp în care abordarea de tip diagnostic diferenţial este adeseori utilă. În acest demers, clinicianul elaborează ipoteze, ia în considerare şi elimină sistematic o mare varietate de posibilităţi şi în final ajunge la o imagine, încă probabilă, în pofida validităţii rezonabile a demersului clinic. În anumite cazuri, poate fi necesară obţinerea unor date longitudinale pentru a spori validarea diagnostică a ipotezelor clinice, de exemplu atunci când clinicianul se află în faţa unor date diagnostice transversale, care nu conduc la *pattern*-urile unor disfuncţii obişnuite sau expectate. Raportul cazului prezentat mai jos ilustrează acest proces diagnostic.

Domnul L.M., după o atentă investigare psihiatrică, a fost trimis şi pentru evaluare psihologică, în primul rând pentru clarificarea elementelor psihopatologice actuale referitoare la o depresie refractară la tratament. Cazul a necesitat o evaluare aprofundată în urma rezultatului particular de la un test care a răsturnat gândirea convenţională referitoare la sensul său obişnuit. Concret, a fost vorba despre o diferenţă de 53 de puncte între performanţa verbală şi cea spaţială la proba Wechsler Adult Intelligence (WAIS-R, 1981), în favoarea inteligenţei verbale.

(II. Prezentarea persoanei) Istoria psihiatrică şi boala prezentă. Domnul L.M. este un bărbat de 59 de ani, căsătorit, avocat de succes, aflat la prima internare într-un serviciu de psihiatrie.

Domnul L.M. a făcut stagiul militar, dar nu are experienţă de luptă efectivă. Nu există date referitoare la vreo tulburare neurologică, AVC, sau răniri ale capului. De asemenea, nu există un istoric de abuz în consumul de alcool sau alte substanţe. S-a descoperit că domnul L.M. are o deficienţa în perceperea culorilor („color blind"). Stresorul declanşator a fost diagnosticul dat soţiei lui de carcinom pulmonar, urmat de operaţia pentru extirparea lui. Funcţionarea profesională a fost compromisă.

Spitalizarea a fost necesară pentru o tulburare depresivă acută şi incapacitantă care a debutat cu 4 luni înainte de internare. Tabloul simptomatic acut a fost caracterizat de depresie agitată cu ideaţie paranoidă, scădere în greutate marcantă, somn diminuat, ideaţie suicidară, idei de vinovăţie, dificultăţi de concentrare, nivel scăzut al energiei vitale şi anhedonie. Nu există un istoric de tulburări afective majore, nici la pacient şi nici la rudele de gradul întâi. Domnul L.M. a urmat o cură psihoterapeutică pentru probleme caracteriale.

În momentul primului contact, domnul L.M. urma un tratament cu Prozac, Valium şi Halcion. El a fost considerat refractar la tratamentul cu antidepresive standard, după încercările terapeutice adecvate. Terapia electroconvulsivă (ECT) a determinat, în cele din urmă, o remisiune clinică completă.

(III. Metode) *Evaluarea psihologică* s-a realizat prin următoarele metode: probele proiective standard (Rorschach, TAT, Testul desenului figurii umane, Testul dinamic al familiei) şi testul WAIS-R. Pentru *evaluarea neuropsihologică* s-au utilizat: Controlled Oral Word Association Test (Benton & Hamsher, 1983), Wisconsin Card Sorting Test (Heaton, 1981), Finger tapping Test, Bender-Gestalt Test (Bender, 1983 — copiere directă, reactualizare imediată şi după 20 de minute de la prezentarea figurii) şi Hooper Visual Organisation Test (Hooper, 1958).

(IV. Rezultatele evaluării)

Rezultatele probelor proiective evidenţiază câteva aspecte psihodinamice: domnul L.M. este în mod caracteristic pesimist cu privire la destinul său, având o sensibilitate scăzută faţă de elementele încurajatoare ale viitorului. Se percepe ca fiind o figură ştearsă şi delicată, care a reuşit să se simtă integrată în primul rând prin intermediul oscilaţiilor sale rigide între diferitele părţi ale dilemelor obsesionale. Conflictul esenţial este centrat pe complianţa obedientă şi pe supunerea la dorinţele altora. Imaginea despre sine este ca fiind copil neajutorat, posibil datorită unei dinamici regresive, dar, simţind în acelaşi timp că ar trebui să acţioneze mai asertiv. Domnul L.M. pare să fie prins în capcana unei depen-

dențe aproape totale față de alții, care însă, sunt percepuți ca fiind amenințători pentru el. Este posibil să devină extrem de anxios atunci când descoperă că punctele sale de sprijin de care are nevoie sunt slăbite, nesigure, stricate sau incapabile, din alte cauze, să funcționeze optim pentru el. Rădăcinile genetice ale dificultăților domnului L.M. sunt centrate în jurul tatălui său, care îl deprecia, dar de la care aștepta totuși să-i ofere siguranță și să-l liniștească.

Rezultatele testului WAIS-R la acest individ dreptaci, au determinat un real interes. Valorile CI și scorurile la subteste sunt: subtestul „Full Scale IQ" (116 — prima evaluare și 125 la a doua evaluare), subtestele „Verbale IQ" (138 — prima evaluare și 150 a doua evaluare) și subtestele „ Performance IQ" (spațial-perceptuale — n.n.) (85 și respectiv 95). Aceste rezultate provin din evaluarea inițială realizată după două săptămâni de spitalizare, în episodul acut, și din reevaluarea realizată după 7 luni de la externare.

Aspectele calitative ale subtestelor de performanță arată diferențe între abilitățile spațial-perceptuale esențial corecte, dar lente și soluțiile perceptuale incorecte. Rezultatele sunt relevante pentru ambele tipuri de deficite. Astfel, aproximativ jumătate dintre erori pot fi atribuite performanței corecte, dar realizate în afara timpului prevăzut, iar cealaltă jumătate a erorilor sunt datorate inacurateței vizual perceptive. Acești itemi din urmă, incorecți, au fost de asemenea completați după scurgerea timpului, deoarece domnul L.M. persevera, străduindu-se să rezolve aceste probleme.

De exemplu, după administrarea probelor WAIS-R, domnului L.M. i s-a permis să lucreze timp de cinci minute pentru construirea unui elefant din subtestul „asamblarea obiectului". După două minute și jumătate a recunoscut pentru prima dată că figura reprezenta un animal, iar după cele cinci minute nu a realizat nici un progres în construcție și nu a recunoscut tipul de animal pe care încerca să-l construiască. Aceeași dificultate cu acest tip de problemă a apărut și în timpul testării inițiale, când a cerut un minut suplimentar pentru a recunoaște ce reprezintă figurile celorlalte trei subteste de asamblare de obiecte. În cadrul celei de-a

doua testări a fost capabil să recunoască două din cele patru figuri, dar de asemenea într-un timp mai lung.

Rezultatele evaluării neurologice și neuro-psihologice. În urma rezultatelor sale la proba WAIS-R, domnului L.M. i-a fost recomandat să consulte un neurolog și să facă un test RMN al creierului. Rezultatele au fost negative la ambele investigații. Respectiv, s-a procedat la o testare neuro-psihologică completă, care a incorporat și rezultatele WAIS-R. Rezultatele primare sugerează *posibile alterări corticale cu deficite selective în percepția vizual-spațială, în rezolvarea de probleme și memorie.* Acest *pattern* de dificultăți este prezent în disfuncțiile emisferei cerebrale drepte. Rezultatele la proba WAIS-R arată faptul că funcțiile verbale sunt foarte bine păstrate. Rezultatele celorlalte teste neuropsihologice completează tabloul funcțional al domnului L.M. astfel:

- limbajul are o fluență normală a cuvintelor și a categoriilor (Controlled Oral Word Association Test)
- există deficite în învățarea verbală și în memorare
- acroșaj semnificativ de stimul în învățarea unei liste de cuvinte, utilizând în principal strategia reactualizării pasive, în loc să utilizeze indicii semantici pentru a facilita procesul de reținere
- rezultatele probei de *tapping* cu degetul sunt scăzute moderat, bilateral, ceea ce poate fi efectul unei medicații psihotrope
- rezultatele la proba Wisconsin au fost slabe și ineficiente, caracterizate prin eșecul înregistrat în urma tentativei de a stabili concepte și de a încerca adaptativ altele ce ar putea duce la soluții mai bune
- la probele de percepție vizual-spațială, organizare și memorie, rezultatele domnului L.M. arată performanțe foarte slabe (reactualizarea cu acuratețe a doar două dintre cele nouă figuri ale testului Bender). În plus, pacientul a reușit să răspundă doar la jumătate dintre itemii testului de organizare vizuală și mai puțin de două treimi din aceste răspunsuri au primit scorul complet

În urma evaluărilor, domnul L.M. a devenit anxios atunci când și-a dat seama că a avut rezultate slabe la anumite sarcini.

Rezultatele la testul WAIS-R la reevaluare după șapte luni. Reevaluarea s-a realizat atunci când statusul psihiatric s-a stabilizat, când s-a considerat că domnul L.M. a ieșit din episodul depresiv și se afla într-un program săptămânal de psihoterapie. Scopul retestării în timpul remisiunii a fost investigarea stabilității *pattern*-ului WAIS-R, datele fiind apoi utilizate în cercetare și în procesul didactic.

Readministrarea WAIS-R a evidențiat, în mod surprinzător, același *pattern* general ca cel al protocolului obținut la prima investigare, din timpul spitalizării. Existau totuși unele îmbunătățiri ale abilităților vizual-perceptive, dar concomitent existau și achiziții în subtestele verbale. Au rămas evidente deficitele mnezice selective, care puteau fi anticipate prin protocolul ECT standard, în care ECT unilateral este răspândit spre emisfera nondominantă. Ca notă particulară, este activată distinctiv emisfera nondominantă dreaptă în procesarea senzorială și perceptuală a stimulilor vizual-spațiali, la nivel cortical. Este evident faptul că elementele psihopatologice sau tulburarea de personalitate nu pot explica persistența tulburărilor domnului L.M din momentul reevaluării.

Investigarea istoriei academice și a protocoalelor de testare din perioada premorbidă. Decizia de a analiza rezultatele unor probe de inteligență din timpul liceului și a unor date referitoare la cariera academică a fost influențată de posibilitatea ca identificarea unei disocieri între abilitățile verbale și cele vizual-perceptual-motorii apărute timpuriu și de lungă durată, să ajute la clarificarea naturii *pattern*-ului neobișnuit de procesare a informațiilor a domnului L.M. și a efectului său asupra aspectului general al funcționării cognitiv-perceptuale, al rezolvării de probleme și asupra comportamentului adaptativ.

Analiza datelor din școlaritatea mică a domnului L.M. dovedește că ipoteza referitoare la existența unei disfuncții neurologice developmentale dobândită de timpuriu are șanse de a fi validată. Rezultatele testului Stanford-Binet, aplicat la diferite vârste, arată valori ale IQ de 119, 101 și 147 (Terman & Merrill, 1973). Înainte de vârsta de 12 ani i-a fost administrat testul lui Thurstone (1938) Test of Primary Mental Abilities. Rezultatele în centile au fost: memorie (67), numere (99), spațial (30), verbal (99), raționament (93) și fluență verbală (92). Notele obținute la diferite discipline de învățământ din învățământul gimnazial, erau: lb. Engleză — 9, științe sociale — 8, matematică — 9 și 8, științe — 9, arte — 8 și lb. Franceză — 9.

Înregistrări ale performanțelor academice din timpul liceului indică faptul că majoritatea notelor erau 9, cu câteva note de 10 (la științele sociale și la matematică) și câtiva de 8 (la umanistică și educație fizică). Notele obținute pe parcursul studiilor de drept erau 13% note de 10, note de 9 în proporție de 34%, note de 8 — 47% și chiar note de 7 (6%). [...]

În general, performanțele academice din timpul studiilor liceale și universitare nu contribuie la înțelegerea diferenței dintre performanța verbală și cea spațială la testul WAIS-R. Rezultatul testului Stanford-Binet din școala primară reflectă, probabil, o mai mare saturare cu abilitățile verbale. Performanța academică relevă, surprinzător, valori medii, dat fiind nivelul CI, cu o tendință generală (dar nu definitivă încă) spre disocierea abilităților verbale de cele spațiale.

Rourke (1988) vorbea despre sindromul dizabilităților de învățare nonverbală care este manifestarea unui *pattern* de deficiență a abilităților vizual-spațiale, de rezolvare de probleme legate de acestea sau perturbări conceptuale, cu abilități mecanice și aritmetice sub-medii, dar cu păstrarea abilităților de citit — silabisit normale. Un model de acest tip ar putea explica unele aspecte ale tulburării domnului L.M., mai ales după ce au fost eliminate în mod adecvat bazele patologice pentru tulburarea neurologică și elementele semnificative psihopatologice.

(**Concluzii**) Datele obținute în acest studiu permit formularea următoarei concluzii: *pattern*-ul cognitiv-perceptual observat la vârsta adultă, este foarte probabil să fi existat cronic, încă din copilărie. *Este un sindrom închegat de dizabilități de învățare nonverbală, probabil cu origine neurologică, din perioada dezvoltării, cu o strategie protectivă compensatorie dobândită timpuriu, care maschează sau sugerează în mod eronat tulburări psihologice și neurologice.*

Factorii etiologici pot fi apreciați doar speculativ, pentru că nu există date medicale referitoare la complicații în

timpul sarcinii, al travaliului naşterii, genetice, perinatale sau boli ale copilăriei timpurii.

Discrepanţa dintre abilităţile verbale şi cele spaţiale (exprimată în CI diferenţial) ar putea reflecta şi o disfuncţie a emisferei cerebrale drepte, chiar dacă subclinică, care ar fi putut predispune la tulburări depresive sau obsesive ulterioare, conform unei sugestii propuse de către Flor-Henry (1974).

(V. Discuţii)

În cazul domnului L.M., modul de înţelegere a tulburărilor implică în mod clar semnificaţia patologică a diferenţei dintre performanţa verbală şi cea spaţială, diferenţă cu o amplitudine de 53 de puncte. Utilizând această diferenţă în performanţă ca punct de plecare, clinicianul poate urma una sau mai multe căi posibile de analiză şi de interpretare a datelor:

- Este posibilă o interpretare doar pe baza rezultatelor WAIS-R ale domnului L.M., interpretare care vizează şi diferenţele stabile în performanţele verbale din perioada remisiunii clinice
- Referinţele testului WAIS-R cu privire la diagnosticul standard sugerează că diminuarea apreciabilă a performanţei spaţiale caracterizează depresia, tulburarea obsesiv-compulsivă sau o patologie a sistemului nervos central. La nivel descriptiv, depresia sau tulburarea obsesiv-compulsivă sunt sindroame majore care influenţează în mod caracteristic modul de percepere şi interpretare a lumii perceptuale şi cognitive
- În mod tradiţional, înţelegerea *pattern*-urilor performanţei intelectuale poate fi conceptualizată din punctul de vedere al evaluării personalităţii. Rapaport et al (1969) aplica teoria ego-psihologiei la diagnosticul psihologic, aducând noi implicaţii în lărgirea modului de înţelegere a consecinţelor unei discrepanţe mari în performanţa verbală, pentru dezvoltarea personalităţii, dincolo de diagnosticul în sine şi de nivelul descriptiv. Acest nivel nou de înţelegere va lua în considerare strategiile cognitive diferite care se pot dezvolta prin modalităţi idiosincrazice. Acestea pot uneori să promoveze soluţii adaptative, de exemplu, dobândirea unor mijloace compensatorii pentru „negocierea" solicitărilor spaţial-perceptuale ale realităţii, ca urmare a unei leziuni cerebrale [...]

Astfel, pornind de la diferenţa în performanţa verbală, s-a realizat **testarea neuro-psihologică** completă pentru a se evidenţia posibile perturbări ale funcţionării corticale. Bazat pe aceste rezultate, care implicau în mod clar disfuncţii cerebrale, s-au realizat investigaţii neurolorgice. Surprinzător, aceste rezultate au fost negative, ceea ce a ridicat problema unor rezultate fals pozitive la probele neuro-psihologice. Deşi depresia şi tipul de personalitate obsesiv-compulsivă puteau fi încă luate în considerare, fiind susţinute de starea clinică a domnului L.M. la internare, de istoria sa şi de rezultatele probelor proiective, era totuşi improbabil ca sindromul să fie suficient de pronunţat sau de sever pentru a explica amplitudinea diferenţei în performanţa verbală. Această interpretare este sprijinită în continuare de stabilitatea performanţei verbale la cele două momente temporale, atunci când depresia era severă şi nonresponsivă la tratamentul farmacologic standard şi când a fost în remisiune completă.

Metoda urmăririi longitudinale a fost utilizată datorită limitelor celor două abordări prezentate şi datorită interesului pentru acest pacient ca şi caz didactic, care ar fi putut ilustra normalizarea *pattern*-ului IQ-ului ca urmare a remisiunii. Surpriza legată de persistenţa diferenţei puternice în performanţa verbală a dus la investigarea suplimentară a protocoalelor de testare de pe parcursul şcolarizării. Aceste informaţii au făcut posibilă verificarea retrospectivă a ipotezei neurodevelopmentale, care a fost anticipată, date fiind circumstanţele prezentate de acest caz. Această concluzie poate rămâne speculativă de-a lungul tuturor celorlalte stadii ale testării psihologice ale afecţiunii.

Eliminând sistematic diferite posibilităţi, putem ajunge la o înţelegere tot mai profundă a dinamicii psihologice şi neuro-psihologice a handicapului cognitiv-perceptual al individului.

Punctul major al acestui raport de caz este sublinierea faptului că un deficit subclinic apărut pe parcursul dezvoltării, prezent de timpuriu în viaţă, poate conduce la apariţia unei varietăţi de procese compensatorii cum este cel dobân-

dit de domnul L.M., pentru a funcționa la școală, la sarcinile profesionale și în susținerea unui număr de abilități funcționale adaptative. Plasticitatea relativă din copilărie și adolescența timpurie pot facilita pozitiv aceste treceri și doar o testare formală poate să evidențieze natura și extinderea adevăratului deficit.

De aceea, uneori, doar evaluarea psihologică și neuropsihologică pot conduce greșit clinicianul la construirea unui diagnostic diferențial. Acest tip de eroare poate să apară ușor atunci când afecțiuni de lungă durată produc alterări ale funcțiilor cognitiv-perceptuale, lăsând urme în plasticitatea organizării cerebrale înainte de pubertate. Unele dintre aceste eforturi de reorganizare pot produce realinieri efective sau adaptative ale abilităților intelectuale; totuși, este la fel de posibil ca anumite încercări de reorganizare să conducă la strategii cognitive defective sau maladaptative. Este posibil ca imaturitatea asociațiilor corticale sau a ariilor prefrontale să fi compromis achiziționarea de către domnul L.M a unor strategii compensatorii mai eficiente pentru „negocierea" sarcinilor spațial-perceptuale.

Diferența de 53 de puncte în performanța verbală este substanțială și cu siguranță nu este comună la cazurile cu dizabilități de învățare, la indivizii cu un nivel profesional superior, cum este cazul domnului L.M. Chiar și stări de boală, psihiatrică sau neurologică, nu produc în mod tipic diferențe în performanța verbală de o asemenea amploare cum este cea a domnului L.M. Așadar, iată cum un dezechilibru neuro-developmental, în absența unei tulburări neurologice, la un individ de altfel competent academic și vocațional poate fi la fel de mare, dacă nu chiar și mai mare, decât dezechilibrul care poate fi anticipat atunci când există un diagnostic de boală neurologică sau psihiatrică.

Noțiunea de deficit neuro-developmental, dezechilibru sau întârziere ca mască pentru psihopatologie sau neuropatologie la vârsta adultă, trebuie să fie considerate mai atent în înțelegerea anumitor manifestări ale perturbărilor psihiatrice la adult.

De exemplu, este binecunoscut faptul că dizabilitățile de învățare ale copilăriei și adolescenței continuă în mod frecvent la vârsta adultă, inclusiv anumite sindroame de

hiperactivitate sau dislexie ale copilăriei, care persistă la adult ca probleme atenționale sau de impulsivitate. Acestea pot să apară chiar și atunci când afecțiunile cerebrale (cau compromisul neuro-developmental, ca în cazul domnului L.M.) sunt relativ nonmanifeste, subclinice sau dificil de evidențiat. Aceasta poate contribui la apariția unei perturbări secundare, care poate include (dar este limitată la) tulburările afective sau tulburările de anxietate. Din acest punct de vedere cele două protocoale WAIS-R ale domnului L.M. suplimentate de testele proiective și neuropsihologice, precum și de datele istoriei sale și de evoluția clinică ulterioară, pot susține în mod pertinent interpretările referitoare la discrepanța dintre performanța verbală și cea spațială la adult, sugerând o tulburare neurologică activă. Acest *pattern* nu este improbabil la neurosifilis, care este uneori considerat a fi prototipul procesului clinic, cu o varietate de simptome și semne mimând sau mascând un sindrom depresiv și / sau hipoman atipic, la fel ca și alte tulburări neurologice.

Unele implicații ale compromisului neuro-developmental pot fi de asemenea considerate din perspectiva psihanalitică a ego-psihologiei. Rezultatele acestui caz sugerează posibilitatea adițională ca alterările neuro-developmentale ale dezvoltării normale cognitive și perceptuale, în absența unei tulburări neurologice de bază, să afecteze apariția unor anumite *pattern*-uri sau dinamici de personalitate. Altfel spus, apariția unei organizări maladaptative obsesiv-compulsive a personalității la domnul L.M. nu a fost provocată cu necesitate de un conflict care a stârnit defensele eului. Mai degrabă, aceasta ar necesita reconsiderarea strategiei de adaptare la o perturbare neuro-developmentală apărută timpuriu.

De exemplu, se știa că domnul L.M. a avut un interes de lungă durată pentru matematică, interes care la un moment dat avea aspectul unor preocupări obsesive. În mod deosebit domnul L.M. era interesat, și în același timp frustrat auto-disprețuitor, de o problemă continuă pentru matematicieni cunoscută ca „problema hărții în patru culori". Aceasta avea ca regulă colorarea hărții lumii astfel încât fiecare țară să fie colorată diferit față de țările vecine, cu un minim de culori (de obicei, patru). [...]

Dat fiind deficitul vizual-spațial al domnului L.M., ne putem imagina provocările psihodinamice sau neuro-psihologice pe care această problemă i le-a suscitat. Faptul că domnul L.M. a fost atras într-o problemă de acest tip, dată fiind disparitatea dintre abilitățile sale verbal-analitice excepționale (inclusiv rezolvarea de probleme matematice) și abilitățile sale spațial-perceptuale evident deficiente, constituie o dinamică psihologică ce trebuie să fie considerată și înțeleasă. Înregistrările din școlaritatea mică indicau doar dificultatea vizual-spațială. Aceasta, împreună cu faptul că domnul L.M. nu vedea culorile au putut avea o influență considerabilă în angajarea unei funcții neuropsihologice slabe sau deficiente, în construirea unei atitudini defensive maladaptative. Cu siguranță, acest grad de supracompensare sau de strădanie excesivă a avut semnificația sa psihodinamică, în pofida ușurinței cu care pacientul făcea față altor aspecte ale matematicii. Totuși, ceea ce trebuie subliniat este faptul că preocupările maladaptative nu sunt determinate complet de un conflict sau de o traumă [...].

Așadar, anumite deficite neuro-developmentale ale proceselor cognitive și perceptuale pot să nu fie cu necesitate derivate original dintr-un conflict intrapsihic, ci mai degrabă, aceste deficite adaptative devin „înrolate" secundar în serviciul menținerii altor defense sau poziții bazate pe conflict.

[...] Deci, un deficit cerebral, chiar subtil, poate fi exploatat pentru scopuri defensive, ca un mijloc prin care pacientul se protejează pe sine împotriva devalorizării sau atacurilor altora, fie pentru integrarea Eului, fie pentru reglarea stimei de sine.

Neuro-psihologii sunt mai înclinați să vadă anomaliile comportamentale simplu, ca instanțe ale unei afectări corticale, decât să acorde atenție posibilității ca aceste anomalii să servească altor scopuri de supracompensare defensivă sau fiind expresia unei încercări de a repara stima de sine, chiar dacă uneori fără succes.

Perseverarea, una dintre trăsăturile distinctive ale diferitelor forme de patologie cerebrală, poate fi de asemenea înțeleasă din punctul de vedere al consecințelor sale defensive sau adaptative, inclusiv păstrarea stimei de sine prin repetarea soluțiilor de succes anterioare. Această perspectivă nu implică minimalizarea perspectivei tradiționale asupra răspunsului perseverativ ca fiind lipsit de sens, prost plasat sau ca fiind stereotipii repetitive nepotrivite. Strădania domnului L.M. în problema hărții în patru culori poate fi privită din cadrul de referință psihodinamic. Terapeutul domnului L.M. a reconceptualizat recent această strădanie, și altele zilnice, din perspectiva unei abordări psihologice a self-ului (Kohut, 1977). Reconceptualizarea subliniază afectările narcisice pe care le-a trăit din cauza eșecurilor cu problema hărții, ceea ce a putut conduce la subminarea internalizării stabile a unui self coeziv. Considerând, speculativ, că dificultățile vizual spațiale erau devalorizate și apreciate incorect ca eșecuri, străduințele domnului L.M. pot fi văzute ca o problemă care necesită înțelegere empatică în contextul său original de dezvoltare. Rușinea pacientului și trăirile sale provocate de incapacitatea de a stabili relații spațiale și nevoia sa de a se retrage din funcțiile ce implicau sarcini care îi cereau să urmărească detalii ale unor desene mecanice au fost interpretate ca manifestări ale vinovăției sau ca o derivație a unei defense obsesionale împotriva dorințelor ostile.

Așadar, pentru domnul L.M. este necesară repararea stimei de sine, în mod cronic vulnerabilă, deficit care poate fi considerat ca apărând din experiențele dureroase timpurii de eșec, asociate cu neînțelegerea empatică, care au dus la o oglindire bazată pe vină și pe devalorizare. Astfel, dificultățile selective din copilărie cu abilitățile nonverbale au interferat cu dezvoltarea și susținerea stimei de sine coezive.

Observații

Așa cum se poate observa, raportul studiului de caz prezentat ca exemplu respectă secțiunile modelului unui raport. Tipul informațiilor cuprinse în secțiuni este, de asemenea, în mare parte, concordant cu recomandările modelului. Secțiunile II și III cuprind semnificativ mai puține informații decât cele considerate ca fiind posibile / dezirabile în model. Din secțiunea V lipsesc recomandările referitoare la recuperarea domnului L.M. Aceste informații sunt însă cuprinse la sfârșitul secțiunii VI: Discuții. În fine, secțiunea VI este cuprinzătoare, arată demersul

gândirii clinicianului pe tot parcursul procesului psihodiagnostic, ancorările teoretice ale interpretărilor și ale concluziilor, aspecte referitoare la valoarea diagnostică a unor date testologice, concordanța și nonconcordanța între diferite date etc., acoperind o mare parte dintre informațiile care se recomandă a fi conținute în această secțiune.

Așadar, modelul de elaborare a unui raport al studiului de caz are o valoare orientativă foarte bună, dar nu trebuie pierdut din vedere faptul că logica prezentării unor informații relevante pentru persoana / tema studiată necesită uneori nerespectarea acestor secțiuni, așa cum este cazul raportului prezentat de noi ca exemplu.

10.4. Studiul de caz organizațional

Cătălina Zaboriă

10.4.1. Elaborarea studiului de caz organizațional

Ca metodă de învățare, studiul de caz constituie un mod eficient de ilustrare a conceptelor și integrare a teoriei, permițând de asemenea evidențierea a numeroase puncte de vedere pe marginea aceleiași situații-problemă.

Studiile de caz în domeniul psihologiei organizaționale pot fi utilizate în scopuri de cercetare (rapoarte de cercetare), în activitatea de predare (cadru de analiză și explorare a unor concepte teoretice) sau în activitatea de consultanță (în training).

În cazul activității de training în consultanță, cazul nu trebuie să conțină toate detaliile cerute de rapoartele de cercetare și este folosit un singur caz într-o sesiune, cu exigența ca acesta să conțină materialul necesar pentru a stimula discuțiile între participanți și pentru a le permite acestora să analizeze datele și să extragă concluzii valide.

Elaborarea studiului de caz organizațional este un proces costisitor în termeni de timp și resurse financiare, fizice și psihice. Este un proces în cadrul căruia autorul trebuie să acorde atenție fiecărui detaliu al demersului, în

mod special protecției intereselor și cerințelor organizației în care realizează activitatea preliminară de cercetare.

Activitatea de cercetare în baza căreia se va elabora studiul de caz este, pentru organizația în cadrul căreia se efectuează aceasta, un subiect sensibil care prezintă mai multe riscuri:

- riscul ca personalul să fie distras de la activitatea obișnuită pentru a oferi informații cercetătorului
- riscul identificării organizației în prezentarea cazului, chiar dacă este respectat anonimatul
- riscul unor consecințe negative pentru organizație datorită conținutului cazului ș.a.

10.4.1.1. Etapa de cercetare

Etapa de cercetare pentru elaborarea unui studiu de caz organizațional include o serie de sarcini care necesită mai mult timp și efort din partea cercetătorului (psiholog), decât etapa de redactare a cazului (***, 1998):

- **planificarea** acțiunii de cercetare a cazului

În planificarea acțiunii de cercetare va trebui să identificați *de ce anume aveți nevoie pentru a elabora cazul*: care sunt temele, conceptele, teoriile sau modelele conceptuale pe care doriți să le evidențiați, care sunt tipurile de probleme care trebuie luate în considerare, ce tip de problemă urmează a fi descrisă, ce industrie sau domeniu organizațional este adecvat, ce alte aspecte ar mai fi implicate?

- **găsirea organizației potrivite** pentru a fundamenta cazul și **contractarea**

Dificultatea de a găsi o organizație a cărei conducere să fie dispusă să discute despre problemele cu care se confruntă și despre soluțiile potențiale la aceste probleme este unul dintre motivele serioase pentru care puțini profesioniști aplică metoda studiului de caz.

Un bun punct de plecare în surmontarea acestei dificultăți poate fi *găsirea unei persoane de legătură* care să vă mijlocească accesul în organizație prin facilitarea contactului cu persoane din conducerea acesteia. Această persoană poate fi un consultant organizațional, un coleg, un prieten, persoane pe care le-ați întâlnit la seminarii, workshop-uri, simpozioane sau conferințe etc. Atunci

când solicitați mijlocirea accesului într-o organizație este important să specificați faptul că aveți nevoie să știți *pe cine din organizație trebuie să contactați* și care este problema.

Dacă *ați obținut întâlnirea cu o persoană din conducerea organizației*, prezentați acesteia încă de la primul contact o propunere clară, explicându-i ce căutați, ce intenționați, cum și unde doriți să folosiți studiul de caz, care sunt scopurile pentru care veți folosi studiul de caz. Este oportun să subliniați valoarea organizației respective pentru scopurile cercetării pe care o întreprindeți și contribuția organizației în educație prin disponibilitatea conducerii de a vă permite accesul în interior. Un studiu de caz care se concentrează pe modul în care au fost soluționate problemele poate aduce o bună publicitate organizației în cauză.

Pentru a *verifica fezabilitatea cercetării* în organizația contactată încercați să obțineți o perspectivă a situației, așa cum se prezintă aceasta la început.

Contactul cu conducerea organizației se va menține pe toată perioada investigației. De fiecare dată când vă întâlniți cu persoana de contact, prezentați acesteia perspectiva voastră asupra modului în care evoluează cazul pentru a clarifica ce se petrece și ceea ce s-ar putea petrece, pentru a verifica concordanța în expectanțe. Descrieți de asemenea metoda folosită (interviu, studiul documentelor, testul sociometric, focus-group, chestionar, etc.), timpul necesar acțiunilor în cadrul organizației și elementele de care aveți nevoie din partea organizației.

În cursul contractării stabiliți cu claritate faptul că în acțiunea de cercetare a unui caz organizațional vă veți menține neutralitatea și nu veți participa la analiza și soluționarea efectivă a problemei studiate (de ex., nu sunteți prezent acolo în calitate de consultant).

O altă expectanță care va trebui să fie clarificată se referă la *disponibilitatea altor manageri, directori și șefi de departamente de a participa în cadrul studiului*, pentru a stabili, încă de la început, dacă veți putea obține o imagine de ansamblu asupra problemei organizaționale investigate. În acest sens este bine dacă persoana de contact se

află în topul ierarhiei organizaționale sau poate obține aprobarea oficială a conducerii de vârf, astfel încât toți managerii, directorii și șefii de departamente să știe că acțiunea voastră a fost aprobată.

Un alt aspect care trebuie discutat încă de la început este *nivelul de protecție de care are nevoie organizația*, cât de mult va trebui să mascați pentru a nu divulga identitatea acesteia (numele, tipul de produs sau serviciu, locația, personalul, anumite acțiuni, date ale organizației — cifra de afaceri, rata fluctuației de personal etc.).

În cele din urmă va trebui să stabiliți *cine va revizui schița cazului și cine va semna dreptul de folosire, publicare și distribuție în scopuri educaționale a acestuia*. Verificați de la început disponibilitatea organizației de a vă acorda acest drept, pentru a nu investi timp și efort într-o demers fără perspectivă de finalizare.

- **colectarea datelor** necesare și adecvate de la persoane, grupuri și din alte surse ale organizației (de ex. documente)

Faza de colectare a datelor constă în *derularea interviurilor individuale* cu fiecare manager, director, șef de departament sau angajat al organizației care este implicat în problema sau situația investigată (inclusiv persoane care nu sunt din departamentul în care problema a apărut, dar sunt implicate sau afectate de aceasta). Încercați să programați întâlniri în zile și la ore potrivite pentru persoana intervievată.

Este recomandabil ca *la început să nu vă concentrați asupra problemei*, ci mai degrabă asupra aspectelor implicate de aceasta. De exemplu, ați putea începe cu întrebarea: „Care este experiența dvs. în abordarea unor astfel de situații / probleme?". Focalizarea directă a problemei ar putea stânjeni interlocutorul sau ar putea să-i determine atitudini defensive.

Este important *să-i prezentați fiecărui interlocutor aceeași perspectivă asupra situației investigate* (adică să dați tuturor aceleași informații). Dacă prezența voastră în organizație este suspectată de intenții subversive, vi se poate cere să nu mai veniți.

Pentru a obține cu acuratețe datele necesare elaborării cazului este de dorit *să puteți discuta cu oamenii implicați chiar în perioada în care situația sau problema investigată a apărut sau cât mai aproape de această perioadă.* Odată ce un incident s-a încheiat, mai cu seamă dacă acesta a fost neplăcut, oamenii tind să uite sau să minimizeze îndoielile, temerile, confuziile și problemele pe care le-au întâmpinat. Dacă doriți să vă notați observațiile în cursul interviului sau să înregistrați interviul, asigurați-vă de acordul persoanei intervievate în acest sens. În cursul interviului *asigurați interlocutorul de faptul că informațiile dezvăluite de acesta nu vor fi utilizate în afara organizației* decât în scopurile educative pentru care este elaborat studiul de caz.

Una dintre problemele ridicate de cercetarea pentru studiul de caz este cea a utilizării informației confidențiale, mai precis, ce puteți face cu informația care este relevantă pentru caz, dar sursa nu dorește să fie inclusă în raport. O posibilă soluție este să rețineți informația în timp ce căutați alte surse pentru indiciile acestei informații. O altă opțiune este să refuzați acceptarea informației confidențiale. Puteți spune, de exemplu, „Nu pot accepta informații confidențiale pe care nu le pot folosi, dar toate informațiile folosite în studiul de caz vor fi mascate (*explicați cum*) și utilizate exclusiv în scopuri educative (*descrieți*)" — declarație ce poate reduce rezistența subiectului în dezvăluirea informației.

În cursul etapei de investigare a cazului în cadrul organizației *este important să rămâneți deschis oricărei informații accesibile,* fără a încerca să definiți problema prea repede sau să scurtați căile de explorare a situației. În multe cazuri organizaționale, adevărata problemă poate fi cu totul alta decât cea descrisă sau indicată inițial. De aceea trebuie să fiți pregătiți pentru a întâmpina informații și date, probleme pe care nu le-ați anticipat. Acest aspect este relevant din perspectiva *colectării tuturor datelor pertinente pentru elaborarea studiului de caz.* Oamenii tind în mod deliberat sau inconștient să nu dezvăluie o serie de informații importante. Dacă considerați că sunteți blocat, dintr-un motiv oarecare, puteți reformula întrebările pentru ca acestea să pară a fi indirecte sau mai puțin amenințătoare pentru interlocutor. Puteți de asemenea să urmați indicii pe care persoana le dezvăluie fără a intenționa acest lucru (indicii nonverbale, mesajul psihologic al replicilor).

- **verificarea datelor**

Alături de datele interviurilor și observațiile personale, informațiile înregistrate în documentele organizației constituie materialul de bază pentru înțelegerea evenimentelor și a faptelor petrecute. Documentele organizației conțin date importante care pot fi folosite ca punct de plecare în interviu și pentru verificarea informațiilor obținute în urma derulării interviurilor. Este posibil să fie nevoie să apelați la un expert al organizației pentru a vă ajuta în înțelegerea și interpretarea datelor tehnice sau a termenilor specifici pe care documentele le conțin. Nu vă așteptați însă ca oamenii din organizație să-și consume timpul oferindu-vă informații. Solicitați indicații privind locul în care puteți găsi aceste informații și clarificați de la început de ce date aveți nevoie pentru a elabora studiul de caz.

După ce aveți și datele relevate de documentele oficiale ale organizației, comparați-le cu informațiile obținute din interviu și cu propriile voastre observații. Pentru elaborarea unui studiu de caz nu căutați interpretări ale situațiilor organizaționale, ci mai degrabă *modelul de apariție și derulare a situațiilor.* Identificați acest model și rezumați-vă la descriere, fără a analiza, critica, judeca sau comenta date, evenimente, oameni.

- **obținerea dreptului** de a folosi, publica și distribui studiul de caz în scopuri educative

Nu uitați de responsabilitatea pe care o aveți de a proteja informațiile obținute pentru studiul de caz. Aceasta înseamnă că *nu veți discuta cu nici o persoană din afara organizației despre problema investigată aici.*

Înainte de a publica și distribui studiul de caz va trebui să obțineți în scris dreptul de folosire a acestuia, printr-un document semnat de un reprezentant oficial al organizației. Este posibil ca mai mulți oameni din organizație (alți manageri decât persoana voastră de contact) să

dorească să citească raportul despre studiul de caz, înainte de a-și da acordul pentru folosirea acestuia. Aceștia au dreptul de a vă sugera să reformulați, să adăugați sau să eliminați anumite date. La acest nivel este bine să reasigurați persoanele din organizație de faptul că toate informațiile colectate aici, cu excepția studiului de caz elaborat, vor fi păstrate în condiții de strictă confidențialitate.

10.4.1.2. Etapa de redactare

Studiul de caz reprezintă o încercare de a recrea realitatea organizațională exclusiv în baza datelor și descrierilor relevante. Studiul de caz trebuie să conțină o varietate de fapte, interacțiuni, emoții, realitatea fizică, eventual date tehnice, pentru a incita și angaja oamenii care îl vor folosi, pentru a le oferi acestora indiciile necesare analizei situației prezentate în baza cărora să facă recomandări.

Un bun studiu de caz trebuie să respecte câteva **exigențe în redactare** (***, 1998):

• **forma de prezentare**

Unii autori recomandă folosirea *timpului prezent* în scrierea studiului de caz, apreciind că acest fapt va stimula implicarea persoanelor care îl vor aplica. Alții susțin că *timpul trecut* este recomandabil, întrucât sugerează faptul că situația se poate să se fi schimbat în organizație și face dificilă datarea cazului. În funcție de particularitățile cazului și de nevoile organizației în care ați întreprins cercetarea, rămâne la latitudinea voastră să decideți asupra acestui aspect, luând în considerare avantajele și dezavantajele implicate.

În funcție de scopurile utilizării studiului de caz și de nivelul cunoștințelor și experienței celor care îl vor aplica, acesta poate fi scurt sau lung, simplu sau complex, *mărimea optimă fiind considerată a fi 10–15 pagini*, pentru a preveni dificultatea de analiză și integrare a informației prezentate

Prezentarea cazului este mai ușor de citit și de înțeles dacă are *structura unei narațiuni*. Studiul de caz trebuie să prezinte un cadru temporal și o secvență de evenimente în mod concis și cu puțin dialog.

• **conținutul prezentării**

Prezentarea cazului poate începe printr-o prezentare a problemei, incidentului sau situației-problemă. Aici veți arăta cum a evoluat problema, incidentul sau situația, inserând pe alocuri date despre organizație, oameni și evenimente (de ex. structura organizației, ierarhia formală și informală, sistemul de relații formale și informale, spațiile fizice, secvența de operații etc.).

Prezentați datele necesare pentru ca cei care citesc și aplică studiul de caz să poată identifica o temă de bază și eventual una sau două teme secundare. Descrierile și detaliile inutile sunt contraproductive: cititorii își pot pierde nivelul de angajare, interesul, se pot plictisi, sau pot să devieze, pierzându-se pe căi colaterale de investigație, irelevante pentru obiectivele studiului de caz.

Datele biografice privind oamenii implicați sunt adesea inutile din perspectiva scopurilor cercetării. Ceea ce interesează în studiul de caz este *ce au făcut și ce fac oamenii, ce au gândit și ce au spus* în legătură cu problema organizațională investigată și despre ceilalți oameni implicați în aceasta.

În redactarea studiului de caz, limitați-vă la *prezentarea datelor, faptelor concrete și reale*. Folosiți-vă imaginația în găsirea unor modalități de mascare a identității organizației, *nu* în inventarea datelor cazului. Limitarea la prezentarea exclusiv a datelor realității înseamnă de asemenea că în redactarea cazului *nu* veți include propriile puncte de vedere, opinii, preferințe, evaluări, opțiuni, soluții.

În prezentarea istoriei cazului organizațional puteți include *date nonverbale, valorile, normele, atitudinile, modelele de comunicare din cadrul organizației*. Puteți prezenta lucruri care nu au fost verbalizate, dar au fost insinuate și contextul în care s-a întâmplat asta. Este important de asemenea *să prezentați opiniile angajaților organizației ca opinii*, nu ca fapte.

Modelele identificate de interacțiune, comunicare și acțiune (adică ce au făcut și fac persoanele cu care procedează într-un anumit fel) *pot fi prezentate*, dar nu interpretate. Dacă este posibil, includeți în prezentarea cazului

condițiile în care oamenii acționează și ce semnificație au rezultatele acestor acțiuni pentru ei și pentru ceilalți.

Descrierea oamenilor din cazul organizațional este un aspect care necesită atenție. Prezentați comportamentele tipice ale oamenilor și rolurile lor în organizație și în grupul de lucru, dar *nu folosiți stereotipuri și evitați orice ar putea reduce realismul prezentării sau ar putea afecta seriozitatea cazului.* De exemplu, dacă doriți să mascați identitatea organizației și a oamenilor din organizația pe care se bazează cazul, *nu folosiți denumiri comice.* Acest lucru este permis și realizat în unele experiențe structurate, dar nu este adecvat principiilor și scopurilor metodei studiului de caz.

Alte date și elemente care pot fi incluse în prezentare: modul în care este organizată activitatea, succesiunea de operații, interacțiunile specifice ocupării unui anumit post, presiunile cu care se confruntă organizația, departamentele, angajații; cantitatea, calitatea, vechimea echipamentului de lucru sau de protecție, diagrame, tabele, grafice, figuri care ilustrează sau clarifică anumite informații.

Descrierea cazului se va opri la momentul în care ar trebui să fie luată o decizie sau ar trebui să se acționeze în problema sau situația prezentată. De aici, analiza și explorarea soluțiilor va fi preluată de cei care vor folosi studiul de caz, iar aceștia nu trebuie direcționați către o anumită soluție sau către un anumit curs de acțiune.

• **protejarea organizației**

Adesea, în redactarea unui studiu de caz organizațional este necesar să păstrați anonimatul organizației respective și al angajaților ei. De aceea va trebui să mascați identitățile acestora, păstrând evenimentele, faptele care s-au petrecut și datele legate de acestea. Motivele pentru care protecția anonimatului organizației este un aspect fundamental includ: nevoia de a preveni posibile pierderi în credibilitate și în poziția pe piață a organizației, nevoia de a preveni posibile repercusiuni negative asupra carierei profesionale a angajaților implicați, împiedicarea obținerii de informații și date confidențiale ale organizației de către competitori, prevenirea hărțuirii organizației (cei ce

aplică studiul de caz ar putea dori să contacteze organizația pentru a afla ce s-a întâmplat de fapt).

Nivelul de protecție al anonimatului organizației este un aspect ce trebuie discutat și contractat încă de la începutul etapei de cercetare a cazului cu reprezentanți oficiali ai conducerii acesteia.

10.4.2. Studiul cazului

Cazul organizațional prezintă de regulă evenimente reale ce au avut loc într-o organizație (firmă, întreprindere, instituție de învățământ, spital etc.), incluzând aspecte și factori individuali, sociali, economici și tehnici, pentru a reda și evidenția complexitatea situațiilor reale.

Cazul organizațional se poate concentra asupra unei persoane, asupra unui incident sau asupra unei situații organizaționale și, în mod tipic, conține următoarele **elemente**:

- *descrierea organizației* (tip, mărime, domeniu de activitate etc.)
- *cadrul temporal* în care are loc evenimentul (secvența de evenimente)
- *povestea* evenimentului (explicarea contextului și a detaliilor cazului)
- *intriga* (problema din situație — ce ar trebui / ce ar fi trebuit să fie făcut?)

Metoda cazului (studiului de caz) este o *metodă activă de învățare în grup,* o metodă de învățare ce angajează persoanele implicate în procesul explorării și descoperirii strategiilor de rezolvare a problemei ridicate de caz și presupune interacțiunea membrilor grupului pe parcursul întregului proces. În *procesul aplicării metodei studiului de caz* se pornește de la cazul scris și informațiile acestuia, de la cunoștințele și experiența participanților, se analizează problema prezentată, obiectivele soluționării acesteia, sunt investigate posibilele soluții și consecințele potențiale aplicării lor și sunt identificate modalități de contracarare a acestor consecințe și de prevenire a apariției unor astfel de probleme în viitor.

Ca metodă de învățare, studiul de caz este aplicat în scopul dezvoltării abilității studenților de a analiza critic și

de a adopta o decizie (***, 1998). De aceea, prezentarea cazului nu va conţine elemente prescriptive — opiniile, analizele, evaluările sau răspunsurile la probleme ale autorului. Acestea urmează a fi identificate în cursul aplicării metodei studiului de caz.

Scopul utilizării metodei este analiza, înţelegerea, diagnoza şi eventuala soluţionare a problemei prezentate de caz (apud Zlate, 1982; Iordache, 1999; Iordache şi Andronic, 2002). De aceea, în elaborarea unui caz, trebuie acordată atenţie tuturor datelor relevante pentru o situaţie.

„Cazul" este reprezentat de o *descriere* a unei decizii sau probleme cu care profesioniştii dintr-un domeniu se confruntă şi pe care încearcă să o abordeze / soluţioneze. Această descriere include prezentarea contextului în care problema a apărut, a circumstanţelor ei, a evenimentelor, a opiniilor celor implicaţi, a resurselor şi a constrângerilor pe care se bazează acţiunile persoanelor care trebuie să ia o decizie.

În elaborarea unui caz bun se urmăreşte obţinerea unui echilibru între prezentarea evenimentelor, prezentarea oamenilor implicaţi şi prezentarea trăirilor acestora. De aceea, situaţia se descrie în evoluţia ei de-a lungul timpului, odată cu maniera în care oamenii implicaţi au acţionat şi au stăpânit situaţia până la momentul deciziei (care este propus studiului).

Mucchielli (1968) (apud Zlate, 1982) menţionează următoarele condiţii care trebuie să fie întrunite pentru ca un caz să fie valid:

1. *autenticitatea* — situaţia prezentată trebuie să fie extrasă din realitate, aşa cum s-a petrecut, cu toate detaliile
2. *urgenţa intervenţiei* — situaţia prezentată trebuie să fie una problematică, un incident care să necesite analiză, diagnostic şi soluţionare, pentru a suscita interesul
3. *centrarea pe preocupările subiecţilor* — situaţia prezentată în caz trebuie să conţină probleme specifice mediului de viaţă sau profesional al subiecţilor, pentru a asigura activismul acestora în abordare şi pentru ca metoda să aibă realmente efecte formative
4. *să fie complet* — situaţia prezentată trebuie să conţină toate informaţiile de care este nevoie pentru soluţionarea incidentului sau problemei respective

10.4.2.1. Obiectivele studiului

Analizând studiul de caz ca metodă de stimulare a analizei problemelor grupurilor sociale, Zlate (1982) descrie următoarele obiective urmărite pe parcursul aplicării metodei:

1. **Înţelegerea** cazului, a caracteristicilor generale sau particulare ale acestuia, a semnificaţiei elementelor prezentate, a întâmplărilor şi personajelor implicate. Toate acestea sunt prezentate în cadrul cazului în complexitatea lor de relaţii şi interacţiuni, într-o configuraţie specifică ce trebuie descifrată pentru a fi înţeleasă.
2. **Diagnosticarea** cazului, respectiv identificarea, determinarea şi definitivarea acestuia pentru a stabili măsuri de intervenţie în scopul ameliorării situaţiei sau rezolvării problemei. Pentru a atinge acest obiectiv, datele cazului trebuie selectate, ierarhizate şi corelate între ele pentru a stabili ceea ce este esenţial şi semnificativ pentru diagnosticare, pentru a identifica specificul situaţiei sau problemei şi modelul urmat în succesiunea evenimentelor ei.
3. **Decizia**, alegerea unei opţiuni de acţiune în vederea soluţionării cazului. Pentru a atinge acest obiectiv, fiecare opţiune trebuie supusă evaluării în baza anticipării consecinţelor aplicării ei.
4. **Conceptualizarea cazului** presupune extragerea unor concluzii cu caracter general care pot fi utilizate şi în înţelegerea, explicarea sau în soluţionarea altor situaţii sau probleme, a altor cazuri.

În funcţie de gradul în care se urmăreşte sau nu formarea capacităţii de înţelegere a situaţiilor umane şi dezvoltarea capacităţii de decizie a participanţilor, aceste

obiective pot fi atinse parţial sau integral în aplicarea efectivă a metodei studiului de caz în grup.

10.4.3. Studiu de caz în domeniul psihologiei conducerii

În continuare este prezentat pentru exemplificare un studiu de caz al cărui conţinut orientează aplicativitatea în domeniul psihologiei conducerii. Acest studiu de caz poate fi aplicat în cadrul seminariilor de Psihologie a conducerii / Psihologie Managerială sau în cadrul activităţilor de training care abordează această tematică.

Prezentarea cazului este urmată de o descriere a problematicii pe marginea căreia se pot purta discuţiile de grup în cursul procesului de învăţare.

Declinul corporaţiei Quest *

Anul 1997 a fost un an de referinţă pentru Corporaţia Quest Computer, producător important de calculatoare personale. Compania a înregistrat vânzări de 15 milioane de dolari, de aproape şapte ori mai mari decât în anul 1992, anul în care John Clarke a preluat conducerea companiei.

Clarke este un lider ferm şi energic. Viziunea lui a fost să creeze o companie cu vânzări de 30 de milioane de dolari până în anul 2000, dar lucrurile au început să se năruie încet în jurul lui. Ceea ce odinioară era o atmosferă de lucru deschisă şi productivă ce caracteriza munca în echipă a început să se deterioreze din cauza conflictelor interne, favoritismului şi acuzaţiilor de hărţuire sexuală.

În centrul disputelor se afla Samuel Anderson, vicepreşedintele departamentului de resurse umane. Anderson şi Clarke au lucrat împreună în anii '80 într-o altă corporaţie, înainte ca Clarke să vină la Quest în 1992. Trei ani mai târziu i-a urmat şi Anderson. De când a venit aici, Anderson a început să facă uz de relaţia sa cu Clarke pentru a influenţa deciziile de afaceri. Anderson şi-a mai aranjat în mod discret soluţionarea a două acuzaţii de hărţuire sexuală ce-i erau adresate.

Deşi majoritatea directorilor şi a managerilor îl considerau pe Clarke un bun director executiv, extrem de tenace, apreciau totodată că acesta este influenţat negativ şi acceptă această influenţă. Când a fost interogat pe marginea acuzaţiilor de hărţuire sexuală adresate lui Anderson, Clarke a replicat: „Oamenii mai inventează. Nu ai cum să ştii cu certitudine. Oamenii împrăştie zvonuri." Alături de alte incidente, astfel de afirmaţii au tensionat relaţiile lui Clarke cu ceilalţi membri ai echipei de conducere. Preocupat de sarcina de a conduce una dintre cele mai mari companii producătoare de PC, Clarke a început să se bazeze predominant pe 3 directori: Anderson, vicepreşedintele Tim Hunt şi directorul financiar Barry Lynn.

Restul echipei de conducere s-a simţit tot mai marginalizată. Într-o perioadă de 3 ani, începând cu anul 1996, 10 membri ai top managementului au părăsit compania şi le-au urmat câţiva manageri şi supervizori esenţiali în conducerea organizaţiei. În centrul acestui exod se afla dinamica bizară a relaţiei dintre Clarke şi Anderson. Mulţi credeau că Clarke l-a împuternicit pe Anderson cu sarcini care depăşeau rolul lui în resurse umane. De exemplu, Anderson avea o influenţă semnificativă în schimbarea structurii organizaţionale a companiei, stabilind ce divizii ar trebui să vândă, pe ce pieţe şi ce produse ar trebui să fie vândute în cadrul mai multor departamente. Anderson a reuşit de asemenea să creeze o prăpastie între directori, consolidându-şi poziţia faţă de Clarke şi determinând o deteriorare a reţelei de comunicare în cadrul întregii organizaţii. Anderson avea o listă de oameni împotriva cărora deschidea în mod constant campanii de subminare, pledând pentru schimbări organizaţionale pentru a le diminua influenţa. Îndată ce reuşea acest lucru, începea un proces de facilitare a plecării lor din organizaţie. Conform descrierii unuia dintre directori, „Anderson era un instru-

* traducere şi adaptare.
Sursa: Donald Clark, 1999, http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/caseqest.html

ment de decizie privind ce oameni intră în organizație și care nu mai sunt acceptabili în cadrul acesteia."

Încrederea lui Clarke în Anderson a început să deruteze și să-i deranjeze pe ceilalți directori. Anderson era foarte aproape de Clarke și avea o influență considerabilă asupra afacerii. Profesioniștii în domeniul resurselor umane nu joacă de regulă un astfel de rol; dimpotrivă, ei ar trebui să unească echipa. Dar toți ceilalți nu vedeau decât că Anderson învrăjbea. În loc să lucreze împreună la conceperea unei strategii coerente de dezvoltare a companiei, echipa de conducere a devenit dezbinată și tot mai detașată de restul organizației. Lipsa abilității acestei echipe de a conduce și-a făcut în curând resimțite efectele în planul moralului fiecărui angajat al companiei.

Două dintre inițiativele lui Anderson au agravat poziția unei echipe manageriale deja lipsită de contactul cu subordonații. Prima inițiativă a constat în construirea unui restaurant de mai multe milioane de dolari pe domeniul companiei, care includea și o parcare subterană rezervată directorilor. Înainte, directorii împărțeau spațiul de parcare cu ceilalți angajați ai companiei. A doua inițiativă a vizat sporirea securității etajului 8 al sediului corporației. Aici își aveau birourile directorii și câțiva dintre cei mai importanți manageri. Aceasta, în condițiile în care toți ceilalți directori au fost împotriva acestei idei, argumentând că o astfel de acțiune va crea un mediu de lucru care nu este benefic schimbului liber de idei cu subordonații.

Anderson se afla în centrul haosului existent în cadrul companiei. Clarke nega influența lui Anderson. „Fiecare director are acces la mine", spunea el. „Întotdeauna am avut o relație deschisă cu toată lumea. Întotdeauna am menținut un grad înalt de egalitate. Nici nu se pune problema favoritismului." Clarke a susținut de asemenea că Anderson avea „relații bune cu aproape toată lumea". Oricine susține altceva, adăuga Clarke, „trebuie că are interesele lui". Mulți dintre foștii directori spuneau că erau reținuți în adresarea plângerilor legate de Anderson, deoarece

Clarke le primea ca pe o ofensă personală, de parcă el ar fi fost criticat și pentru că se temeau că au să ajungă pe „lista" lui Anderson.

Eroziunea echipei de conducere s-a produs într-un moment nepotrivit. Principalul competitor al companiei a început să preia părți importante ale pieței de vânzare a PC-urilor, promovând modelul vânzărilor directe. Atunci când Clarke preluase conducerea Quest în 1992, a schimbat complet orientarea companiei, prin inițiativele sale de reducere drastică a prețurilor, conducând-o în topul pieței de vânzare a PC-urilor. Acum însă, Clarke era mai puțin categoric. Așa cum a afirmat un fost director, acesta „era paralizat de viteza cu care se schimba piața și nu putea lua decizii dificile." Clarke a ratat exploatarea oportunității Internetului. Principalul său rival ajunsese să vândă zilnic produse în valoare de 2 milioane de dolari pe Internet. În anul 1998, rivalul său a ajuns să depășească pentru prima oară Quest în vânzările de monitoare PC pentru firmele americane.

Fluctuația mare de personal înregistrată în diviziile de vânzări a condus la o instabilitate ce a determinat plecarea mai multor contabili importanți ai organizației. Pe măsură ce oamenii au plecat, performanța companiei a început să scadă. Quest a încercat să-și construiască propria strategie de refacere a ordinii prin achiziționarea unei companii rivale. Această acțiune a eșuat deoarece compania nu avea o viziune care să-i orienteze demersurile.

În cele din urmă, evenimentele s-au apropiat de un final. Quest nu a reușit să reducă semnificativ costurile de distribuție și producție sau să revigoreze profitul. În timp ce competitorii creșteau cu 55% de la începutul primului trimestru al anului trecut la primul trimestru al acestui an, afacerea Quest scădea cu 11 procente în cadrul aceleiași perioade. Până la sfârșitul primului trimestru al acestui an, stocul companiei Quest și-a pierdut jumătate din valoare, iar câștigurile companiei în primul trimestru au fost mult sub estimările analiștilor.

Apoi a urmat lovitura fatală — demisiile forţate ale lui Clarke şi Anderson. Noul director executiv, Paula White, are sarcina imensă de a schimba o masă de oameni măcinaţi de conflicte, într-o organizaţie coezivă. Structura conducerii a fost serios afectată de plecarea a numeroşi oameni de la Quest. Deşi s-au găsit mulţi înlocuitori, în fapt este foarte dificil să înlocuieşti într-un timp atât de scurt experienţa colectivă a atâtor oameni care au plecat. Pentru a susţine reconstrucţia structurii de conducere, Paula White l-a însărcinat pe vicepreşedintele interimar al departamentului de resurse umane, Samuel Wines, să reconstruiască structura conducerii. Samuel a creat o echipă specială de lucru la această sarcină, angajând câţiva noi specialişti în resurse umane.

Aţi fost angajat ca membru al acestei echipe, cu funcţia de analist de training.

- **Discuţii pe tema competenţelor**

Prima decizie a echipei va consta într-o strategie pe termen lung de implementare a unui sistem de evaluare a performanţei bazat pe competenţă.

— Ce este conducerea?
— Ce sunt competenţele şi care este relaţia dintre competenţă şi performanţă?
— Ce loc au Abilităţile, Cunoştinţele şi Atitudinile în cadrul Competenţelor?
— Care sunt diferenţele dintre modele de performanţă bazate pe sarcină (postul deţinut) şi modelele de performanţă bazate pe competenţe?
— Cum ar putea implementarea unui model de performanţă bazat pe competenţă să ajute compania Quest?
— Credeţi că dacă ar fi fost implementat un model de performanţă cu câţiva ani înainte, acest lucru ar fi prevenit problemele companiei Quest? De ce?
— Care credeţi că sunt cele trei competenţe cheie de conducere pe care le consideraţi a fi cele mai importante pentru ca liderii companiei Quest să asigure supravieţuirea acesteia?

- **Discuţii pe tema construirii unui model de competenţă**

— Ce metode aţi putea aplica pentru a stabili competenţele necesare?
— Cum aţi putea aprecia modelul de competenţă la care aţi ajuns?
— Cum aţi putea asigura acceptarea modelului de competenţă de către toţi membrii companiei Quest?
— Cine credeţi că ar manifesta cea mai puternică rezistenţă faţă de implementarea unui model de competenţă la Quest: directorii, top managementul, managementul de mijloc, supervizorii sau muncitorii? De ce? Cine ar putea manifesta rezistenţă în cel mai redus grad?

- **Discuţii pe tema construirii unui model de evaluare pentru conducere**

— Cum şi de ce ar trebui să implementaţi un model de evaluare pentru conducere?
— Care ar fi capcanele în care liderii de la Quest ar fi cel mai probabil să cadă atunci când realizează o evaluare?
— Cum îi puteţi ajuta să realizeze corect evaluarea performanţei, odată ce este implementat sistemul?

- **Alte teme de discuţie**

— Care sunt strategiile de resurse umane pe termen scurt ce ar trebui implementate pentru a susţine competitivitate companiei Quest?
— Ce rol ar trebui să joace departamentul de resurse umane într-o organizaţie? De ce vechea conducere a resurselor umane a depăşit graniţele?
— Cum îi puteţi ajuta pe managerii de departament să facă distincţia între cazurile în care se implică

în problemele altor departamente şi cazurile în care susţin alte departamente?
— Cum abordaţi un director despre care credeţi că nu lucrează în interesul organizaţiei?

10.4.4. Lista de verificare

Cazul organizaţional cuprinde în mod tipic următoarele **elemente** (tabel 1.):

- *Descrierea organizaţiei*
- *Prezentarea cadrului temporal în care are loc evenimentul*
- *Povestea evenimentului*
- *Intriga (problema din situaţie)*

Tabel 1. Lista de verificare (studiul de caz organizaţional)

În procesul pregătirii, cercetării şi elaborării studiului de caz trebuie să aveţi în considerare:

- **Planificarea** acţiunii de cercetare în organizaţie
- **Găsirea** organizaţiei potrivite şi **contractarea**
- **Colectarea datelor** necesare şi adecvate
- **Verificarea datelor**
- **Obţinerea dreptului** de a folosi, publica şi distribui studiul de caz în scopuri educative
- Prezentarea cazului în **structura unei naraţiuni**
  - *Cadrul temporal*
  - *Secvenţa de evenimente*
  - *Stil concis*
  - *Puţin / deloc dialog*
- **Prezentarea datelor / faptelor concrete şi reale**
  - *Ce au făcut şi fac, ce au gândit, ce au spus oamenii în legătură cu problema organizaţională investigată*
  - *Opiniile angajaţilor sunt prezentate ca opinii*
  - *Nu sunt incluse propriile puncte de vedere, opinii, evaluări, soluţii*
- **Descrierea cazului se încheie** la momentul în care ar **trebui să fie luată o decizie**
- **Protecţia anonimatului** organizaţiei şi a angajaţilor acesteia

Capitolul 11

CERCETAREA PSIHOLOGICĂ

Delia Vîrgă

Cuprins

11.1. Introducere
11.2. Etapele cercetării ştiinţifice
11.2.1. Identificarea problemei şi formularea ipotezelor
11.2.2. Realizarea designului (planului) cercetării
11.2.3. Desfăşurarea cercetării
11.2.4. Testarea ipotezelor
11.2.5. Comunicarea rezultatelor cercetării
11.3. Caracteristicile cercetării ştiinţifice
11.4. Tipuri de cercetări
11.4.1. Aplicabilitatea
11.4.2. Obiectivele urmărite
11.4.3. Informaţia căutată
11.4.4. Natura investigaţiei (designul cercetării)
11.5. Raportul de cercetare
11.5.1. Conţinutul unui raport de cercetare (Exemplu: lucrarea de licenţă)

Obiective de învăţare

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Explice importanţa cercetării ştiinţifice
- Detalieze principalele etape ale cercetării ştiinţifice
- Examineze caracteristicile cercetării ştiinţifice
- Descrie diferitele tipuri de cercetări
- Explice cum poate fi realizat un raport de cercetare

11.1. Introducere

Mulţi oameni cred că psihologia este ceva legat de psihanaliză sau de Sigmund Freud, sau că este un mod de a rezolva problemele psihologice prin consiliere sau că psihologul este o persoană care le aplică oamenilor teste psihologice de inteligenţă şi personalitate. Toate aceste credinţe au un sâmbure de adevăr, dar profesiunea de psiholog presupune mult mai multe. Cunoaşterea oferită de psihologie ca disciplină academică este cunoaşterea achiziţionată cu metodele ştiinţifice.

Metoda ştiinţifică este cea mai bună metodă de achiziţie a cunoştinţelor pentru că informaţiile descoperite se bazează pe cât posibil pe realitate. Mulţi filosofi definesc ştiinţa ca un corp paradigmatic întemeiat pe metode specifice ce trebuie urmate pentru a rezolva probleme şi a constitui un plus de cunoaştere. O ştiinţă poate fi definită ca o disciplină care utilizează un demers ştiinţific cu scopul de a descoperi reguli în obiectul său de studiu, de a le descrie, de a le explica, pentru înţelegerea determinismului, a mecanismelor specifice şi eventual utilizarea acestor cunoştinţe pentru predicţie, control şi modificarea realităţii. Psihologia, ca ştiinţă, are obiect de studiu (activitatea internă subiectivă şi activitatea externă observabilă), legi proprii activităţii psihice şi comportamentului şi metode de cercetare.

Prin metoda ştiinţifică, cercetătorii încearcă să achiziţioneze informaţii care depăşesc credinţele personale, erorile, atitudinile şi emoţiile, metoda având şi capacitatea de autocorectare, aceasta fiind dimensiunea sa critică (Hăvârneanu, 2000).

Cercetarea ştiinţifică este o activitate desfăşurată în domeniul unei discipline ştiinţifice sau în cel interdisciplinar şi prezintă calităţile specifice ştiinţei, adică rigoare, exigenţă şi obiectivitate. Scopul fundamental al unei cercetări ştiinţifice este de a aduce dovezi empirice (adică date provenite din experienţă, observaţii sau experimente) pentru a consolida sau a schimba o idee teoretică (o ipoteză, un model explicativ, o interpretare sau o lege). Cercetarea ştiinţifică porneşte de la o idee teoretică, pe care, cu ajutorul datelor adunate din realitatea concretă, o verifică, urmând ca, în final, să o accepte sau să o reformuleze, îmbinând aspectele teoretice cu cele practice.

În continuare vă vom prezenta etapele pe care le implică o cercetare în domeniul psihologiei pentru a învăţa să realizaţi un plan al cercetării, să derulaţi cercetarea propriu-zisă, să analizaţi şi să interpretaţi datele cercetării.

11.2. Etapele cercetării ştiinţifice

Orice cercetare ştiinţifică progresează într-o manieră iterativă, astfel ea putându-se autocorecta prin aproximări succesive, parcurgând mai multe etape (Christensen, 1997):

11.2.1. Identificarea problemei şi formularea ipotezelor

Punctul de pornire în orice demers ştiinţific implică identificarea problemei. Putem să ne uităm în jur şi să găsim o mulţime de probleme care au nevoie de soluţii. Copilul abuzat, cancerul, alcoolismul sunt câteva din problemele existente. Dar nu este suficient să identificăm problema de cercetare. Înainte de a fi investigată, problema trebuie să fie redefinită şi transformată într-o temă de cercetare.

Odată ce problema este exprimată în termeni de cercetare (respectiv sunt operaţionalizate conceptele teoretice în termeni observabili şi măsurabili), ipotezele sunt formulate astfel încât să exprime relaţiile anticipate dintre variabile. Ipotezele trebuie formulate în aşa fel încât să fie testabile şi demonstrabile.

11.2.2. Realizarea designului (planului) cercetării

Acest stadiu al designului cercetării este crucial şi necesită competenţă din partea experimentatorului pentru a se asigura că demersul cercetării este ales corect, astfel încât să poată testa ipotezele formulate. Designul cercetării este un plan care ne ajută să colectăm cele mai

adecvate şi corecte date, care să susţină sau să argumenteze ipotezele ce urmează a fi testate. Tot în această etapă sunt stabilite modalităţile de control ale variabilelor străine şi se verifică dacă variabilele experimentale, atât cele manipulate, cât şi cele de tip răspuns, sunt corect specificate. Aceste proceduri sunt extrem de importante deoarece această etapă reprezintă firul (planul) director al întregii cercetări. Construirea designului cercetării ne ajută să depăşim eventualele dificultăţi care pot distorsiona rezultatele şi să ne asigurăm că datele vor fi corect analizate şi interpretate.

11.2.3. Desfăşurarea cercetării

După ce a fost realizat designul, cercetătorii trebuie să ia o serie de decizii foarte importante în raport cu modul de desfăşurare a cercetării propriu-zise. Înainte de a fi colectate datele, ei trebuie să decidă ce tip de participanţi sunt incluşi în cercetare, ce instrucţiuni sunt necesare şi de ce echipament şi materiale este nevoie. Aceste decizii sunt luate pe baza experienţei de cercetare şi a obiectivelor cercetării. După ce aceste decizii au fost luate, cercetătorii sunt gata pentru a trece la colectarea datelor, după procedurile prestabilite şi prin înregistrarea exactă a răspunsurilor participanţilor.

11.2.4. Testarea ipotezelor

După ce datele au fost colectate, cercetătorii trebuie să analizeze şi să interpreteze datele pentru a determina viabilitatea ipotezelor. Cu ajutorul calculatorului şi a programelor statistice se prelucrează colecţia de date. Dar tot cercetătorul decide care este cea mai adecvată procedură statistică pentru testarea ipotezelor, în funcţie de datele colectate. După prelucrarea datelor, se trece la interpretarea rezultatelor, precizând cu exactitate ceea ce semnifică acestea.

11.2.5. Comunicarea rezultatelor cercetării

După ce datele sunt analizate şi interpretate, cercetătorii vor comunica rezultatele altora, cel mai frecvent sub

formă de articole în publicaţiile de specialitate. De aceea, ei vor trebui să redacteze un raport de cercetare în care să descrie problema cercetată şi procedura de lucru.

Aceste etape reprezintă analiza logică a procesului de cercetare ştiinţifică ce are valoare didactică, dar nu reprezintă întocmai ceea ce se petrece practic.

Selltiz, Jahoda, Deutsch şi Cook (1959) (apud Christensen, 1997) identifică două căi prin care procesul de cercetare real diferă de modelul prezentat:

- succesiunea de activităţi prezentate nu este întotdeauna urmărită. Cercetătorii experimentaţi consideră toţi aceşti paşi ca fiind unul singur, un tot unitar. Definirea problemei şi stabilirea ipotezelor determină atât designul, cât şi desfăşurarea cercetării. O etapă nu poate fi desfăşurată fără a le afecta pe celelalte.
- procesul de cercetare implică şi alte activităţi care nu sunt incluse în studiile publicate sau în modelul prezentat. Frecvent, echipamentul se poate strica, participanţii nu sunt prezenţi la locul şi momentul stabilit sau nu se obţine colaborarea tuturor participanţilor. Cercetătorii experimentaţi, în astfel de situaţii, reiau şi modifică etapele cercetării pentru a-şi atinge scopurile de cunoaştere ştiinţifică. Studenţii, care sunt novici în cercetare, sunt mai eficienţi dacă urmăresc secvenţele logice aşa cum au fost prezentate mai sus.

Metoda ştiinţifică este cea mai performantă pentru că se bazează pe observaţii obiective, independente de opinii personale, erori şi prejudecăţi. Pentru a realiza cunoaşterea obiectivă, procesul de cercetare trebuie să aibă anumite caracteristici pe care le vom detalia în subcapitolul următor.

11.3. Caracteristicile cercetării ştiinţifice

Caracteristicile cercetării ştiinţifice în psihologie sunt: controlul, definirea operaţională şi replicarea (Christensen, 1997).

Controlul se referă la eliminarea influenţei variabilelor externe care pot afecta observarea. Este important, deoarece variabilele străine pot împiedica cercetătorul să identifice cauzele reale ale evenimentelor. De exemplu, experimentul este condus astfel încât să răspundă la câteva întrebări: ce se întâmplă, ce cauze determină evenimentele, în ce condiţii se petrec acestea. Pentru a răspunde acestor întrebări în psihologie trebuie să eliminăm influenţa simultană a altor variabile pentru a izola cauza ce determină efectul. Controlul este un proces absolut necesar, pentru că altfel cauza ce determină efectul nu poate fi izolată corect. Efectul observat poate fi determinat de una din variabilele manipulate de cercetători dar şi de combinarea unor variabile necontrolate.

Definirea operaţională sau operaţionalizarea unui construct teoretic este dificil de realizat pentru concepte ca memoria, gândirea sau depresia, care au mai multe definiţii operaţionale. Fiecare din definiţiile operaţionale date unui concept reprezintă un element al unei clase. Operaţionalizarea implică definirea unor termeni în nivele de analiză (paşi, operaţii) care sunt folosite pentru măsurare (cuantificare). Aceste definiţii sunt folosite pentru a elimina confuziile din comunicare. În contextul în care facem afirmaţia: "Foamea determină selectivitatea în percepţia mâncării" apare întrebarea: "Ce înţelegem prin foame?". În mod obişnuit, fiecare poate înţelege ce vrea. În contextul în care afirmaţia anterioară reprezintă ipoteza unei cercetări, dacă spunem că foamea este senzaţia care apare după opt ore de deprivare de mâncare putem să stabilim condiţiile experimentale, tipurile de subiecţi necesari în experiment ş.a.

Dacă trebuie să selectăm un vânzător de maşini apare întrebarea "Cum definim un bun vânzător de maşini?". Pentru a putea răspunde, este necesar să culegem referinţe practice. Un bun vânzător de maşini vinde multe maşini, ajută cumpărătorii în găsirea soluţiilor financiare, este amabil cu clienţii şi mereu la dispoziţia lor. Aceste informaţii ne ajută să identificăm nivelele pe care trebuie să le apreciem pentru a defini un bun profesionist în domeniul vânzărilor de maşini.

Replicarea implică posibilitatea de a reproduce rezultatele obţinute în urma unui studiu. Cu alte cuvinte, dacă studiul este repetat, trebuie obţinute aceleaşi rezultate. Dacă observaţiile nu se pot repeta, descrierile şi explicaţiile noastre sunt nerelevante.

Replicabilitatea observaţiilor se investighează prin cercetări intergrupale (repetarea pe un alt grup de subiecţi), intersubiecţi (pe alţi subiecţi) şi intrasubiect (acelaşi subiect în diferite ipostaze experimentale). Este o metodă de validare a rezultatelor obţinute.

Există posibilitatea ca fenomenele identificate să nu existe şi aceasta să facă imposibilă replicarea studiului. De asemenea, la replicare se pot altera unele elemente nesemnificative ale experimentului, iar acestea pot determina denaturarea răspunsurilor subiecţilor.

O condiţie a realizării unei replicări autentice este respectarea întocmai a manierei de realizare a experimentului pentru că, de obicei, replicarea este condusă de un alt cercetător, în alt loc şi cu alţi participanţi. Mulţi cercetători evită să facă replicări, pentru că astfel de studii nu pot fi publicate, iar replica nu este atât de importantă ca cercetarea originală.

În practică, cercetările psihologice se pot realiza în mai multe maniere: de la cercetări fundamentale la cele aplicative, de la cele realizate prin metodologii calitative la cele realizate prin metodologii cantitative, ş.a.m.d. Tocmai pentru a putea identifica tipul de cercetare în care se încadrează un studiu, este nevoie să cunoaştem caracteristicile fiecărui tip de cercetare pe care le vom prezenta în continuare.

11.4. Tipuri de cercetări

Cercetările se pot clasifica din cel puţin patru perspective (Kumar, 1999):

- după aplicabilitatea cercetării:
  - — cercetare fundamentală
  - — cercetare aplicativă
- după obiectivele asumate de cercetare:
  - — cercetare descriptivă

— cercetare corelaţională
— cercetare explicativă
— cercetare exploratorie

• după tipul informaţiei:
— cercetare calitativă
— cercetare cantitativă
— după natura investigaţiei:
— cercetare experimentală
— cercetare non-experimentală
— cercetare cvasi-experimentală

Kumar (1999) a propus o clasificare a cercetărilor psihologice folosind trei criterii principale, cum se poate remarca în figura 1, respectiv după:

1. aplicabilitatea cercetării
2. obiectivele urmărite de cercetare
3. tipul informaţiilor căutate

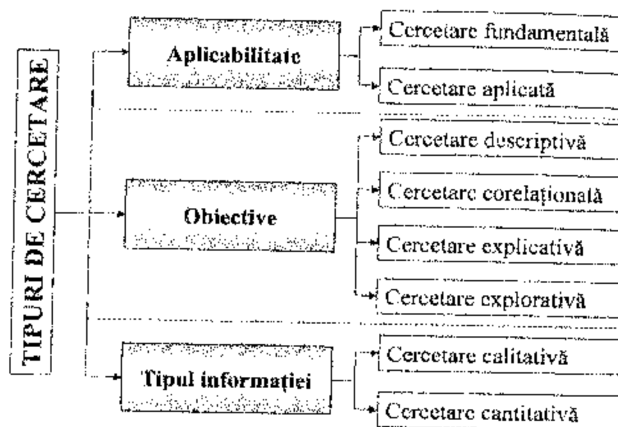


Figura 1. Tipuri de cercetări

11.4.1. Aplicabilitatea

Din punct de vedere al aplicabilităţii, avem două tipuri de cercetări: *cercetare fundamentală* şi *cercetare aplicată*.

În ştiinţele sociale, *cercetarea fundamentală* presupune dezvoltarea şi testarea teoriilor şi a ipotezelor provocatoare din punct de vedere intelectual pentru cercetător, dar fără aplicabilitate practică imediată sau într-un moment viitor (Bailey, 1978). Astfel de cercetări presupun testarea unor ipoteze care sunt exprimate în termeni abstracţi sau în care se folosesc concepte specializate.

În plus, cercetarea fundamentală vizează dezvoltarea, examinarea, verificarea şi rafinarea metodelor, a procedurilor, tehnicilor şi instrumentelor care alcătuiesc metodologia de cercetare.

Exemple:

• dezvoltarea tehnicilor de eşantionare
• dezvoltarea unei metodologii de evaluare a validităţii unei proceduri
• dezvoltarea unui instrument specific care să măsoare, de exemplu, nivelul stresului
• găsirea celei mai bune posibilităţi de măsurare a atitudinilor.

Majoritatea cercetărilor din ştiinţele sociale sunt *aplicate*. Altfel spus, metodele, procedurile şi tehnicile de cercetare sunt aplicate unui set particular de informaţii despre diferite aspecte ale unor situaţii, probleme sau fenomene, astfel încât informaţiile rezultate să poată fi folosite în alte moduri (elaborarea unei politici, îmbunătăţirea înţelegerii fenomenului studiat etc.).

11.4.2. Obiectivele urmărite

Dacă privim cercetarea din perspectiva obiectivelor urmărite, o putem clasifica ca: *descriptivă, corelaţională, explicativă şi explorativă.*

Un studiu clasificat drept *descriptiv* îşi propune fie să descrie sistematic o situaţie, o problemă, un fenomen sau un sistem, fie să ofere informaţii despre un anumit context, fie să descrie cât mai cuprinzător o atitudine. De exemplu: „Descrierea condiţiilor de viaţă dintr-o anumită zonă", sau „Caracteristicile unei campanii de promovare a unui produs".

În studiile *corelaţionale* accentul cade pe descoperirea sau stabilirea unei relaţii / asocieri / interdependenţe

între două sau mai multe aspecte ale unei situații. De exemplu: „Care este relația dintre o viață stresantă și incidența atacurilor de cord?" sau „Care va fi impactul unei campanii de promovare asupra vânzărilor unui produs?".

Cercetarea *explicativă* își propune să clarifice de ce și cum se manifestă o relație între două aspecte ale unei situații sau ale unui fenomen. O astfel de cercetare va încerca să afle „De ce condițiile de viață stresante generează o creștere a atacurilor de cord? ".

Studiile *exploratorii* sunt realizate pentru a descoperi posibilitățile de acțiune, de cercetare, într-un domeniu în care cercetătorul are puține informații sau despre care nu știe prea multe. Astfel de cercetări iau forma studiilor pilot, în care cercetătorul realizează un studiu la scară mică și apoi decide cum anume va realiza investigația detaliată.

Deși teoretic putem diferenția cele patru tipuri de cercetare, în practică cercetările sunt o combinație a primelor trei, adică conțin elemente specifice cercetărilor descriptive, corelaționale și explicative.

11.4.3. Informația căutată

Din punctul de vedere al informației căutate pe parcursul realizării cercetării, studiile pot fi *calitative* sau *cantitative*. Caracterul cantitativ sau calitativ al unui studiu depinde de trei elemente:

1. scopul cercetării
2. felul în care sunt evaluate / măsurate variabilele
3. modul de procesare a informațiilor

Cercetarea *calitativă* dacă scopul principal este descrierea unei situații, fenomen, probleme sau eveniment. Informația este obținută folosind variabile măsurate pe scale nominale sau ordinale (măsuri calitative), iar analiza este făcută pentru a stabili variații ale situației, ale fenomenului sau problemei fără a le cuantifica. Descrierea unei situații observate, enumerarea istorică a unor evenimente, colectarea diferitelor opinii privind o problemă specifică într-un grup de oameni sunt exemple de cercetări calitative.

Pe de altă parte, dacă dorim să cuantificăm variațiile unui fenomen, ale unei situații sau ale unei probleme și colectăm informații folosind predominant variabile cantitative, iar analiza își propune să precizeze magnitudinea acestor variații, putem spune că realizăm un studiu *cantitativ*. De exemplu: „Cât de mulți oameni exprimă o anumită atitudine".

Folosirea statisticii nu este partea cea mai importantă a unui studiu cantitativ. Principalul motiv al folosirii statisticii este de a confirma sau infirma concluziile extrase, pe baza unei anumite înțelegeri a datelor / informațiilor colectate. Statistica ne ajută să cuantificăm magnitudinea unei asocieri sau relații, ne oferă indicii privind măsura în care ne putem încrede în anumite concluzii și ne ajută să identificăm și să izolăm efectele specifice ale diferitelor variabile urmărite.

Este recomandabil să nu ne blocăm într-o anumită perspectivă, adică să nu ne dorim să fim exclusiv „cantitativiști" sau exclusiv „calitativiști". Ambele perspective au propriile lor avantaje și limite și este important ca în cercetările concrete să căutăm să realizăm cea mai bună combinație de cantitativ-calitativ, astfel încât să reușim să realizăm obiectivele pe care ni le-am propus.

Pentru a întregi tabloul, Kumar (1999) a adăugat și un al patrulea criteriu de clasificare a cercetărilor, și anume: natura investigației sau tipul de design al cercetării.

11.4.4. Natura investigației (designul cercetării)

Din punctul de vedere al designului cercetării avem:

- *Studii experimentale*
- *Studii nonexperimentale*
- *Studii cvasiexperimentale*

Cel mai adesea, în cazul unei cercetări se presupune existența unei relații de tip *cauză-efect*. Putem studia această relație din două perspective. Pe de o parte, cercetătorul produce intervenția pe care o presupune ca fiind *cauză* și așteaptă până când se produce o schimbare (*efect*). Pe de altă parte, cercetătorul poate investiga ceea ce anume a cauzat producerea unui eveniment / unei situații (*efect*), încercând să descopere *cauzele* și să

demonstreze relaţia cauzală. Primul design este unul experimental, în timp ce cel de-al doilea este unul non-experimental (Kumar, 1999).

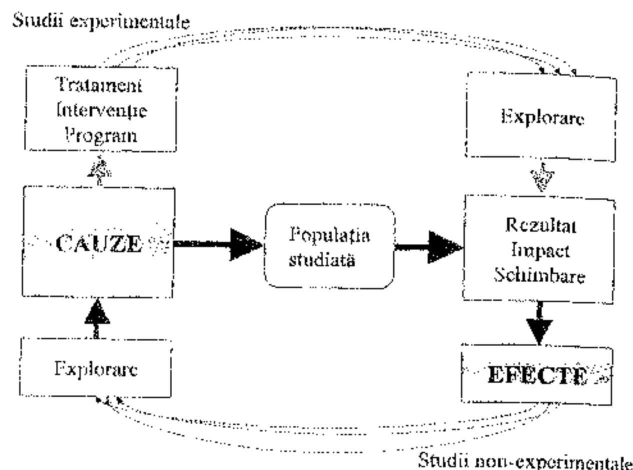


Figura 2. Studii experimentale şi non-experimentale

În studiile experimentale, variabila independentă poate fi observată, introdusă, controlată sau manipulată, în timp ce în studiile nonexperimentale acest lucru nu este posibil, deoarece nu putem modifica o cauză a stării prezente, dar cercetătorul stabileşte şi demonstrează legătura între cauze şi rezultate. Studiile nonexperimentale pun în evidenţă legătura de covariaţie dintre două sau mai multe variabile.

Studiile cvasiexperimentale prezintă atât caracteristici ale studiilor experimentale, cât şi ale celor non-experimentale. Selecţia subiecţilor în studiile experimentale este aleatoare, iar în studiile cvasi-experimentale selecţia subiecţilor se face după anumite criterii, de obicei după variabile de tip etichetă: sex, vârstă, nivel de pregătire, nivel de anxietate, ş.a.

Studiile experimentale pot fi realizate în condiţii de *mediu natural* sau în condiţii *de laborator (de mediu controlat)*. Pentru un experiment într-un mediu controlat, populaţia studiată trebuie să se afle în condiţii controlate, în timp ce în experimentele derulate într-un mediu natural populaţia studiată se află în mediul propriu.

În practică, aceste tipuri de cercetare se găsesc adeseori în formule combinate, o cercetare poate fi caracterizată după mai multe criterii. De exemplu, o cercetare poate fi fie nonexperimentală, cantitativă, corelaţională şi aplicată, fie nonexperimentală, calitativă, descriptivă, aplicată, ş.a.

După proiectarea şi realizarea unei cercetări în domeniul psihologiei, demersul ştiinţific şi aplicativ realizat trebuie transpus într-un raport de cercetare. Acesta are rolul de a structura şi sintetiza materialul informativ utilizat, de a releva rezultatele obţinute, precum şi întreg traiectul de realizare al cercetării. Vă vom prezenta în continuare cum se structurează şi se redactează un raport de cercetare.

11.5. Raportul de cercetare

Elaborarea raportului de cercetare face parte din etapa de comunicare a rezultatelor cercetării. Astfel, cercetătorul nu are doar responsabilitatea realizării şi conducerii cât mai adecvate a studiului, ci şi pe aceea de a comunica rezultatele obţinute celorlalţi membrii ai comunităţii ştiinţifice.

În context universitar, raportul de cercetare se poate concretiza sub forma lucrării de licenţă sau de disertaţie, a unei lucrări de semestru, etc.

Raportul de cercetare trebuie să ilustreze cititorului ceea ce aţi realizat, de ce aţi procedat aşa şi care credeţi voi că este contribuţia acelei cercetări la dezvoltarea cunoaşterii ştiinţifice. De asemenea, în raportul de cercetare trebuie să prezentaţi suficiente detalii despre procedura folosită pentru ca cititorul să poată realiza, dacă doreşte, o replicare a studiului vostru.

Cercetările cantitative şi, în special, cele experimentale pot fi transcrise în rapoarte de cercetare urmând regulile de mai jos. Cercetările calitative ce presupun un demers inductiv urmează un format asemănător dar, uneori, nu au ipoteze specifice de cercetare. Oricum, şi în

aceste cercetări se formulează obiective clare. O altă diferenţă majoră este că secţiunea de „rezultate" tinde să fie transformată în discuţii. În ambele tipuri de cercetări trebuie prezentată însă cât mai precis procedura de lucru şi trebuie evaluate rezultatele, chiar dacă designul şi metodele sunt diferite. După prezentarea rapoartelor de cercetare de tip cantitativ, vă vom prezenta câteva repere în redactarea rapoartelor pentru cercetările calitative.

Un alt reper general în realizarea unui raport de cercetare este *evitarea plagiatului*. A plagia reprezintă acţiunea de a copia direct după un autor sau a parafraza într-un mod foarte asemănător, astfel încât textul să fie recunoscut ca fiind similar. Din punct de vedere etic, plagiatul este considerat furt! Cea mai bună modalitate de a evita plagiatul este să citiţi sursele bibliografice, să luaţi notiţe, iar apoi să închideţi toate cărţile şi să vă puneţi singuri întrebări pentru a vedea ce aţi înţeles. Abia apoi vă apucaţi să scrieţi ideile despre problema cercetată. Această practică este utilă în special pentru partea de introducere şi cea de discuţii din raportul de cercetare.

11.5.1. Conţinutul unui raport de cercetare (Exemplu: lucrarea de licenţă)

Raportul de cercetare trebuie structurat după normele de elaborare ale comunităţii ştiinţifice şi într-o formă inteligibilă, uşor de parcurs, având nişte secţiuni standard. De ex.:

- — titlul lucrării, autorul (autorii) şi instituţia de provenienţă
- — rezumatul
- — introducere (cadru teoretic); obiective şi *ipoteze*
- — metodele (design, subiecţi, materiale / aparate, procedură)
- — rezultate (interpretare cantitativă)
- — discuţii (interpretare calitativă)
- — concluzii
- — referinţe (bibliografie)
- — note
- — anexe

Observaţie! Prezentarea şi discutarea rezultatelor poate fi considerată o secţiune comună în cazul în care acest capitol se structurează pe baza ipotezelor enunţate. Astfel, în cadrul fiecărei ipoteze se prezintă datele cantitative şi apoi acestea se interpretează calitativ. La final, se justifică confirmarea sau infirmarea ipotezei pe baza datelor statistice şi a interpretării acestora.

Vom analiza pe rând fiecare secţiune a raportului de cercetare.

Notă: Câteva dintre punctele acestui tip de raport nu se aplică cercetărilor nonexperimentale sau calitative.

11.5.1.1. Titlul, autorul(ii), afilierea / instituţia de provenienţă (prima pagină)

Titlul trebuie să fie cât mai concis cu putinţă, respectiv să conţină maximum 15 cuvinte şi să fie centrat în mijlocul primei pagini, fiind redactat cu majuscule. În cazul unei cercetări experimentale se poate enunţa ca influenţa variabilei independente asupra variabilei dependente, punând în evidenţă o relaţie de tip cauză-efect (X influenţează pe Y). În cazul unui studiu corelaţional, titlul poate fi formulat ca relaţie între două sau mai multe variabile.

Numele tuturor autorilor care au avut o contribuţie substanţială la realizarea cercetării trebuie să apară imediat după titlu (sau numele studentului şi a coordonatorului lucrării, pentru lucrările de semestru). De asemenea, se precizează instituţia de provenienţă pentru fiecare autor.

În cazul lucrării de licenţă sau de disertaţie, prima pagină are un format specific, respectiv sus pe pagină se precizează instituţia de provenienţă (universitatea, facultatea, secţia), apoi la mijlocul paginii se trece titlul lucrării, cu majuscule. Sub titlu, în stânga, se trece numele autorului iar în dreapta se trece numele coordonatorului. Jos pe pagină se trece anul în care este realizată lucrarea.

Întrebări de verificare:

- — *Titlul lucrării voastre dă o indicaţie scurtă dar clară asupra conţinutului?*
- — *Au fost menţionaţi toţi autorii studiului şi instituţiile de provenienţă, în ordinea importanţei contribuţiei lor la realizarea cercetării?*

11.5.1.2. Cuprins (a doua pagină a lucrării / raportului)

Numerotarea paginilor raportului de cercetare se face pentru fiecare pagină, începând cu pagina de titlu. În partea dreaptă sus a fiecărei pagini se poate pune o variantă prescurtată a titlului ce poate fi format de la un cuvânt până la trei cuvinte (heading). Această scurtă specificație a temei, alături de numărul paginii ne ajută să identificăm paginile raportului pe parcursul procesului de evaluare.

La cuprins sunt menționate toate secțiunile și subsecțiunile raportului cu paginile corespunzătoare.

Întrebări de verificare:

- *Ați numerotat fiecare pagină?*
- *Ați inclus în cuprins fiecare secțiune a raportului cu pagina corespunzătoare?*

11.5.1.3. Rezumat

În această secțiune cercetătorul realizează o sinteză a raportului / lucrării. Rezumatul este astfel construit încât să stârnească interesul cititorului și să-l informeze pe acesta despre structura studiului, contribuind la o înțelegere mai bună a raportului (Tilley, 1999).

De obicei, rezumatul se detașează de restul raportului, fiind scris cu alt tip de caractere, eventual într-un cadran și colorat diferit. Multe din revistele apărute în România publică rezumatele articolelor într-o limbă de circulație internațională (Albu, 1999). În cazul unui articol științific, după rezumat sunt trecute câteva cuvinte-cheie pentru a permite cititorului o identificare mai rapidă a temei prezentate.

La lucrarea de licență și de dizertație, în loc de un rezumat standard se va elabora un **argument** care să prezinte sintetic demersul lucrării, dar care să conțină și o pledoarie pentru relevanța temei cercetate în contextul științific actual, precum și concluziile generale ale cercetării.

Întrebări de verificare:

- *Rezumatul vostru cuprinde obiectivele, variabilele, participanții, designul, instrumentele, câteva rezultate statistice (inclusiv nivelele de semnificație) și câteva concluzii și implicații ale proiectului de cercetare?*
- *Citind cele 150–200 de cuvinte, ne putem da seama despre esența cercetării?*

11. 5.1.4. Introducere

Se începe cu o incursiune în domeniul psihologic de referință pentru subiectul cercetării (conceptul cu sfera cea mai largă legat de temă).

Introducerea trebuie să cuprindă o prezentare generală a subiectului cercetării și să se particularizeze prin referințe la rezultatele altor proiecte de cercetare care au fost realizate în domeniu. Referirea la cercetări anterioare nu presupune o trecere în revistă exhaustivă a literaturii din domeniu (Tilley, 1999). Citați doar acele studii care au legătură directă cu cercetarea voastră, evitând referințe tangențiale. Referirea la studiile anterioare trebuie să arate continuitatea dintre ceea ce cercetați și ceea ce s-a cercetat deja (Lewis-Beck, 1993). În introducere se definesc conceptele utilizate în cercetare care sunt mai puțin cunoscute sau au mai multe accepțiuni (Albu, 1999).

DOMENIU GENERAL

De la domeniul general până la afirmarea unor ipoteze particulare este un drum care trebuie urmat cu grijă, care presupune coerență și logică internă. În această etapă trebuie formulate

IPOTEZE SPECIFICE

După aceasta precizați scopul cercetării și propriile ipoteze, în termeni cât mai preciși cu putință, astfel încât să fie clar ce rezultate se așteaptă. Introducerea este bine scrisă dacă ipotezele decurg logic din ceea ce s-a prezentat mai înainte în introducere (Albu, 1999). Ipotezele unei cercetări experimentale trebuie formulate astfel încât să evidențieze o relație de tip cauzal între VI și VD. În cercetările non-experimentale, ipotezele pot evidenția o relație de covariație între două sau mai multe variabile (studii corelaționale), pot avea un caracter exploratoriu ș.a.m.d.

Unul dintre scopurile cercetării este acela de validare a ipotezelor cercetării. În cazul studiilor calitative sco-

pul cercetării poate fi mai general și mai puțin specific decât într-o cercetare de tip experimental.

Exemplu

Ipoteză formulată vag / imprecis	*Ipoteză formulată corect*
Mai mulți oameni de un anumit sex vor evita trecerea pe sub scară deoarece sunt superstițioși.	Diferența dintre numărul de bărbați și numărul de femei care nu trec pe sub scară va fi semnificativă.
Oamenii vor avea performanțe senzorio-motorii mai scăzute în fața publicului.	Participanții vor produce semnificativ mai multe erori în sarcinile senzorio-motorii în fața publicului decât în condițiile în care sunt singuri.

Întrebări de verificare

- *Ați trecut în revistă problemele și conceptele care sunt relevante pentru subiectul cercetării?*
- *Există studii similare sau asemănătoare?*
- *Ați explicat motivul pentru care v-ați hotărât să realizați acest studiu?*
- *Ați explicat principalele obiective ale cercetării?*
- *Ați precizat ipotezele specifice clar și într-o formă predictivă?*

11.5.1.5. Metode

În această secțiune sunt cuprinse următoarele aspecte: designul cercetării, participanții, materialele / aparatele și procedura de lucru.

După ce veți completa această secțiune importantă a raportului de cercetare trebuie să răspundeți afirmativ la următoarele întrebări:

- *Cine va citi acest raport va avea suficiente informații pentru a repeta studiul în același fel ca voi?*
- *Ați organizat informația suficient de clar în cele patru subsecțiuni: design, participanți, materiale și procedură?*

a) Designul cercetării

În această sub-secțiune se oferă o imagine schematică, dar clară asupra cercetării. Practic, se stabilește dacă este vorba despre o cercetare experimentală sau nu. Dacă

cercetarea este de tip experimental se precizează ce tip de design s-a folosit (cu măsuri repetate, cu grupuri independente ș.a.). Se precizează care sunt condițiile de desfășurare și numărul de grupuri folosite. De asemenea, se stabilește rolul fiecărui grup (control, placebo ș.a.), precum și numărul de participanți din fiecare grup. În multe cazuri, descrierea grupurilor este o cale de a descrie variabila independentă. În alte cazuri, ambele variabile, independentă și dependentă, trebuie precizate (cum au fost operaționalizate, nivelele VI ș.a.).

Se stabilește ce tip de control al variabilelor străine a fost utilizat în studiu. Dacă a fost folosită contrabalansarea, ce formă a ei a fost agreată. Aici nu se dau detalii precise despre procedură sau materialele folosite pentru că există o secțiune separată în raport.

Dacă studiul este nonexperimental (de exemplu, studiu observațional), ca abordare generală, trebuie să precizăm structura designului, ce tip este: longitudinal, transversal etc. Apoi puteți preciza variabilele (necontrolate) și modalitățile de control (de exemplu, măsuri ale concordanței, interobservatori).

Întrebări de verificare

- *Ați descris tipul de design folosit (observație naturală, experiment cu măsuri repetate etc.)?*
- *Ați explicat, pe scurt, de ce a fost ales acest tip de design?*
- *Ați explicat cum ați construit grupurile și câți participanți sunt în fiecare dintre ele ?*
- *Ați specificat variabilele independente și dependente și ați descris condițiile?*
- *Ați precizat modalitățile de control a variabilelor străine (metoda dublu-orb, contrabalansarea)?*

b) Participanții

Precizați numărul total precum și repartiția pe grupuri și orice alt detaliu relevant pentru studiu (media de vârstă, repartiția pe sexe ș.a.). Dacă cineva dorește să realizeze o replică la studiul vostru este important să cunoască exact vârsta și sexul participanților. Aceste variabile

sunt mai puțin importante în sarcini de laborator de natură tehnică.

Alte variabile, cum ar fi clasa socială sau ocupația, pot fi foarte relevante pentru o serie de cercetări. Cu certitudine este important să precizăm cât de naivi sunt participanții în raport cu psihologia. De asemenea, detaliile nonrelevante trebuie reduse la minimum.

Pentru a fi riguroși în realizarea acestei secțiuni trebuie să răspundeți cât mai precis la următoarele întrebări: Cum au fost selectați participanții și de unde provin ei? Cum au fost ei repartizați pe grupuri experimentale?

Întrebări de verificare

- *Este clar precizat cum și de unde au fost selectați participanții?*
- *Ați furnizat alte informații adiționale care pot fi relevante pentru cercetare (vârstă, sex, limba maternă, naivitatea)?*

c) Materiale / aparate

În această subsecțiune cititorul află ce aparate sau materiale au fost utilizate de cercetător.

Și aici se aplică regula de aur: *oferiți suficiente detalii pentru o bună replică a cercetării.* Aceasta înseamnă oferirea specificațiilor de construcție ale echipamentului (dispozitivul de evidențiere a iluziei) și sursa de proveniență (manufacturat, produs, model), precum și modul de administrare a itemilor (tahistoscop, computer). Aceste detalii pot fi folosite de cititor pentru a obține un echipament compatibil. Este necesar să fie oferite toate detaliile despre materialele scrise utilizate incluzând: liste de cuvinte, teste, chestionare, desene ș.a. Unele materiale se pot detalia în anexe. Atunci când un test sau chestionar a fost construit special pentru cercetare, el trebuie inclus în anexă (Albu, 1999). De asemenea, se precizează și *argumentele* ce stau la baza alegerii acestor materiale / aparate, criteriile de selecție. Orice mențiune despre un echipament comercializat trebuie însoțită de numele firmei și numărul modelului, iar în cazul instrumentelor de măsură, cum ar fi o scală de anxietate, este necesar să oferim referințe astfel încât cititorul să poată obține aceea scală,

dacă dorește. În cazul folosirii unor aparate sau dispozitive mai puțin uzuale sau mai complexe este bine să prezentați o diagramă sau o fotografie a dispozitivului experimental.

Întrebări de verificare:

- *Ați realizat o descriere suficient de detaliată a procedurii necesară realizării unei eventuale replicări?*
- *Ați considerat necesar să utilizați desene sau diagrame?*
- *Ați descris aparatele?*
- *Ați anexat listele de cuvinte, chestionarele ș.a.?*

d) Procedura

În această subsecțiune cercetătorul descrie exact cum a fost executat studiul, din momentul în care participanții și experimentatorul au intrat în contact și până când acesta a luat sfârșit. De asemenea, în această secvență a raportului sunt incluse detalii despre instructajul realizat participanților și despre condițiile experimentale la care au fost supuși participanții, maniera de înregistrare a răspunsurilor acestora, precum și orice tehnică de control a variabilelor străine utilizată (de exemplu, selecția aleatoare sau contrabalansarea). Cu alte cuvinte, relatați cititorului exact ce au făcut participanții, ce ați făcut voi și de ce ați procedat așa. Pentru a vă asigura că ați oferit suficiente detalii despre procedură, este bine să oferiți spre lectură această subsecțiune (și numai pe aceasta!) unui prieten sau unuia dintre părinți. Dacă mama sau prietenul vostru poate să înțeleagă exact ce s-a întâmplat în timpul experimentului, puteți să treceți mai departe în redactarea raportului căci procedura este clară.

Întrebări de verificare:

- *Ați explicat, pe etape, ce face experimentatorul / cercetătorul și ce experiențe au participanții?*
- *Ați redat complet instructajele oferite? (Reproduse în anexe)*
- *Ați oferit o imagine generală despre planul de lucru și ordinea de desfășurare a evenimentelor?*

11.5.1.6. Rezultate (interpretare cantitativă)

a) Descrierea

Scopul acestei secțiuni este de a informa cititorul ce date au fost colectate, cum au fost analizate și ce a rezultat în urma analizei acestor date. Cea mai mare parte a datelor sunt însă prezentate sub formă de tabele și grafice, în anexe. Un tabel sumar cu date este prezentat și în secțiunea destinată rezultatelor, incluzând frecvențe, medii, abaterea standard sau echivalentele acestora. Orice tabel și grafic care apare în raport (în această secțiune sau în anexe) trebuie numerotat și denumit. Dacă doriți, puteți să prezentați datele sub formă de reprezentări grafice. Asigurați-vă însă că acestea sunt corect denumite, iar axele verticală și orizontală au precizate unitățile de măsură (legenda). Tabelele și figurile trebuie numerotate pentru a putea face referiri la ele în text.

Întrebări de verificare:

- *Ați realizat un tabel de sinteză cu rezultatele subiecților, în care să precizați media, abaterea standard sau echivalentele lor pentru fiecare variabilă?*
- *Ați anexat baza de date?(opțional)*
- *Ați valorificat oportunitățile oferite de prezentarea datelor sub formă de grafice?*
- *Toate tabelele, graficele și diagramele sunt complet și clar numerotate și denumite?*
- *Ați explicat clar orice codare sau sistem de evaluare, acordarea de scoruri la chestionare sau alte căi prin care datele au fost manipulate înaintea analizelor finale?*

b) Analiza

Dacă sunt mai multe ipoteze testate sau diferite tratamente, tratați-le pe rând și împărțiți această secțiune în mai multe subsecțiuni (a, b, ș.a.), fiecare ipoteză fiind enunțată la începutul subsecțiunii. Aici sunt precizate și ce teste statistice au fost utilizate și se justifică alegerea lor. Prezentați clar rezultatele și comparați-le cu cea mai apropiată valoare critică. Justificați alegerea valorii critice prin numărul de subiecți, grade de libertate, sau pragul de probabilitate corespunzător. Astfel, valorile semnificative

ale oricăruia dintre testele inferențiale (testul t, testul F, χ^2) trebuie însoțite de magnitudinea acelei măsuri, precum și de gradele de libertate, nivelul de probabilitate și direcția efectului.

„Testul t arată că această diferență este semnificativă"	La ce nivel? Câte grade de libertate?
„Există o corelație puternică între cele două variabile"	Dar este aceasta semnificativă și la ce nivel?
	Corelația este pozitivă sau negativă?
„Este o diferență semnificativă între cele două condiții la un nivel de 1%"	La câte grade de libertate?

Dacă rezultatele la teste sunt numeroase, ele pot fi prezentate clar într-un tabel sintetizator.

Precizați dacă ipoteza nulă este respinsă sau acceptată.

Calculele testelor, dacă doriți să fie incluse în raport, vor apărea doar în anexe. Astăzi există multe programe de calculator specializate în prelucrarea statistică a datelor din științele socio-umane. De aceea, softul utilizat trebuie specificat. ***Nu trebuie incluse paginile cu rezultate listate așa cum apar în output-urile programelor de calculator.***

Întrebări de verificare:

- *Ați explicat și argumentat alegerea testului statistic pentru fiecare analiză?*
- *Ați precizat rezultatele la teste, semnificația lor, gradele de libertate?*
- *Apar calculele în anexe sau ați explicat cum ați ajuns la acele rezultate (de exemplu, folosind calculatorul, soft specializat, ș.a.)?*
- *Ați precizat, pentru fiecare ipoteză nulă, dacă ați respins-o sau ați acceptat-o?*

11.5.1.7. Discuții (interpretarea calitativă)

Primul pas necesar în această secțiune este să explicați într-un limbaj nonstatistic doar ce s-a întâmplat în

secțiunea „Rezultate". Aceste rezultate trebuie discutate în raport cu ipotezele testate și cu obiectivele cercetării (Cronbach, 1982). Practic, în această secțiune a raportului de cercetare, se face interpretarea și evaluarea rezultatelor obținute, acordând o mare atenție relației dintre rezultate și ipotezele studiului. Se începe discuția precizând măsura în care ipotezele studiului sunt sau nu sunt confirmate. După această expunere, veți interpreta rezultatele, spunându-i cititorului ceea ce credeți voi că semnifică ele. În acest demers, veți încerca să integrați rezultatele identificate prin cercetarea voastră în contextul rezultatelor cercetărilor anterioare. Atenție! Aici este singurul loc din raportul de cercetare unde voi aveți posibilitatea să vă expuneți propriile opinii și, de asemenea, aici sunteți limitați să vă formulați interpretarea rezultatelor. Acum este momentul să vă gândiți și să exprimați limitele studiului realizat de voi.

În general, secțiunea discuții trebuie să fie redactată astfel încât să răspundă la următoarele întrebări (Christensen, 1997):

a) Care este contribuția studiului la dezvoltarea cunoașterii?
b) Cum ați rezolvat problemele apărute pe parcursul cercetării?
c) Ce concluzii și implicații teoretice derivă din studiu?

Discutarea rezultatelor în raport cu ipotezele testate, ținând cont de obiectivele urmărite de cercetare, ne determină să ne întoarcem privirea și asupra suportului teoretic al cercetării. De asemenea, trebuie discutate și rezultatele neașteptate (Christensen, 1997). Din când în când aceste „bizarerii" ne conduc spre noi direcții de cercetare. Puteți să încercați să oferiți câteva explicații ale acestora dacă aveți motive întemeiate științific.

Rezultatele pot să indice o confirmare a teoriilor și a cercetărilor anterioare, o completare sau o aprofundare a acestora, dar pot să determine chiar modificarea teoriei de la care s-a pornit în lumina contradicțiilor sau ambiguităților descoperite.

Un cercetător conștiincios întotdeauna își evaluează designul și metoda, relevând punctele slabe sau pe cele discutabile (Ader, 1999). Oricum cititorul, parcurgând raportul de cercetare, va sesiza eventualele puncte slabe și îl poate acuza pe cercetător că nu a luat în considerare și aceste elemente. Cercetătorul poate anticipa acest criticism prin prezentarea unor argumente serioase prin care să releve de ce aceste puncte slabe nu au influențat în mod serios rezultatele cercetării.

Importanța acordată evaluării depinde parțial de rezultate (Kane și De Brun, 2001):

1. Dacă rezultatele obținute sunt cele așteptate, trebuie să ne uităm cu atenție la design pentru ca posibilele variabile străine să nu producă eroarea de tip I.
2. Dacă nu ați obținut rezultatele așteptate, trebuie să vă uitați la sursele de eroare determinate de influența variabilelor străine. Ce aspecte ale designului, procedurii și materialelor folosite le găsiți ca fiind necorespunzătoare?
3. Nimic din experiment sau investigație nu este perfect. Uneori nu trebuie să discutăm despre zgomotul de fond sau despre controlul temperaturii, deoarece avem motive întemeiate să considerăm că variația acestor factori nu afectează în mod serios rezultatele. Practic, discutăm doar acei factori care ar fi putut avea o influență semnificativă asupra rezultatelor obținute.

Având în vedere aceste considerații, în momentul în care sesizați probleme în cercetarea voastră, să le precizați și să sugerați modificarea designului pentru cercetările viitoare sau să precizați noi direcții de cercetare.

În final, se precizează implicațiile rezultatelor cercetării asupra teoriei și / sau practicii din aria de cercetare.

Întrebări de verificare:

- *Ați realizat o descriere verbală (nonstatistică) a rezultatelor?*
- *Ați relatat legătura dintre rezultatele și ipotezele cercetării, precum și raportarea la cadrul teoretic?*
- *Ați explicat rezultatele neașteptate?*

- *Aţi realizat o evaluare a designului cercetării şi a procedurii?*
- *Aţi luat în considerare explicaţiile alternative ale rezultatelor?*
- *Aţi sugerat modificări, extensii sau noi cercetări pe baza rezultatelor cercetării dvs.?*

11.5.1.8. Concluzii

Realizaţi o prezentare sintetică a demersului realizat, expuneţi rezultatele, relaţia acestora cu modelul sau teoria şi implicaţiile pentru cercetările viitoare.

11.5.1.9. Referinţe (Bibliografie)

Acesta este un aspect extrem de sensibil al activităţii de redactare a unui raport de cercetare, în special dacă aţi făcut referiri la multe cercetări pe parcursul raportului. Pentru a vă uşura munca, ţineţi cont de următoarea regulă: „Dacă aţi făcut o referire directă în text, menţionaţi-o! Dacă nu aţi făcut-o, nu o includeţi!".

Dacă aţi scris „...Gross (1992) argumentează astfel..." aceasta este o referinţă. De aceea, trebuie să îndrumaţi cititorul să găsească informaţia indicându-i sursa bibliografică corespunzătoare. Referinţele se scriu la sfârşitul raportului, prezentându-se autorii în ordine alfabetică după numele de familie urmată de iniţiala prenumelui. Apoi se specifică anul apariţiei publicaţiei (între paranteze), titlul cărţii sau al articolului (cu caractere italice), volumul / nr., editura, locul apariţiei şi, eventual, pagina.

Practic, se aplică standardele APA de redactare a unei lucrări, pe care le veţi găsi în anexa acestei cărţii.

Întrebări de verificare:

- *Aţi prezentat lista completă cu toate studiile la care aţi făcut referinţă în text?*
- *Aţi folosit formatul standard de scriere a referinţelor (de ex. nume de familie, iniţiala, (data apariţiei), titlul cărţii, locul publicării şi editorul sau nume, iniţiale (data apariţiei), titlul articolului, titlul jurnalului, vol., numărul paginii).*

Note

Se menţionează finanţatorul cercetării, dacă este cazul, adresa de contact a autorului şi, eventual, mulţumiri pentru cei care l-au sprijinit pe autor în derularea cercetării.

11.5.1.10. Anexe

Această secţiune cuprinde: calcule, instructaje date participanţilor, listele de cuvinte date spre memorare, chestionare, ş.a. Se continuă numerotarea paginilor în mod firesc, pentru că se regăsesc şi la cuprins, dar fiecare anexă va avea un nume şi un număr distinct (Anexa 1, Anexa 2 etc.).

Întrebări de verificare:

- *Aţi denumit fiecare anexă în mod clar?*
- *Este continuată numerotarea paginilor?*
- *Sunt anexele incluse în cuprins şi se găsesc în textul raportului referinţe concrete la ele?*

Listă de verificare finală

- *Raportul este bine scris (exprimarea este clară, este scris corect gramatical, sunt folosite corect semnele de punctuaţie, nu lipsesc litere, cuvinte)?*
- *A fost realizată corect legătura dintre obiectivele studiului şi implicaţiile, respectiv semnificaţia rezultatelor?*
- *Secţiunile sunt redactate într-o ordine corectă?*
- *Conţinutul secţiunilor raportului este coerent?*
- *Secţiunile şi subsecţiunile raportului sunt denumite şi trecute în cuprins?*
- *S-a ţinut cont de reguli şi convenţii consacrate în redactarea raportului (citări, numerotări şi definiri la tabele şi figuri ş.a.)?*
- *A fost respectat formatul de pagină, tipul de caractere ş.a.?*

Capitolul 12

CUM SE CONSTRUIEŞTE UN PROIECT DE CERCETARE

Delia Vîrgă

Cuprins:

12.1. Cadru general
12.2. Structura proiectului de cercetare
12.2.1. Introducerea
12.2.2. Tema de cercetare
12.2.3. Obiectivele studiului
12.2.4. Ipotezele care urmează a fi testate
12.2.5. Designul cercetării
12.2.6. Contextul cercetării
12.2.7. Instrumente şi procedee de măsură
12.2.8. Eşantionul
12.2.9. Analiza datelor
12.2.10. Structura raportului de cercetare
12.2.11. Probleme şi limitări
12.2.12. Programarea activităţilor
12.2.13. Anexe
12.3. Recomandări generale

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Analizeze conţinutul general al proiectului de cercetare
- Explice etapele procesului de elaborare al unui proiect de cercetare
- Recunoască potenţialele probleme ce apar pe parcursul construirii proiectului

12.1. Cadru general

Acest capitol are drept scop prezentarea unui model de construire a unui proiect de cercetare, la nivel academic, precum și a părților componente ale acestuia, însoțite și de exemple concrete, în vederea familiarizării studenților cu aceste aspecte importante ale activității lor de cercetare.

Proiectul unei cercetări se referă la un plan general, la structura și strategia propusă pentru a răspunde la întrebările puse de cercetare. Proiectul unei cercetări trebuie să descrie pe scurt diferitele activități necesare atingerii obiectivelor cercetării, testării ipotezelor și obținerii răspunsului la întrebările pe care și le pune cercetarea.

Funcția principală a proiectului unei cercetări este de a detalia planul operațional construit pentru a obține răspunsuri la întrebările specifice ale cercetării. De asemenea, are rolul de a asigura și reasigura cititorul (finanțatorul, profesorul, publicul de specialitate, etc.) de validitatea metodologiei utilizate, de acuratețea și corectitudinea rezultatelor.

Pentru a avea aceste funcții, proiectul de cercetare trebuie să precizeze următoarele:

- Ce își propune să obțină?
- Cum își planifică acțiunile?
- De ce s-a ales o anumită strategie?

După aceste informații, proiectul trebuie să mai conțină următoarele informații referitoare la cercetare:

- Precizarea obiectivelor cercetării
- Lista ipotezelor (dacă există ipoteze ce urmează a fi testate)
- Designul cercetării
- Condițiile de desfășurare a cercetării
- Instrumentele ce urmează a fi folosite în cercetare
- Informații privitoare la subiecți și la maniera de selecție a acestora
- Informații vizând procedurile de analiză a datelor
- O schiță a capitolelor raportului de cercetare
- O discuție a problematicii și limitelor impuse cercetării
- O planificare temporală (termene și activități)

Proiectul de cercetare trebuie să comunice scopul și planul cercetării astfel încât să-i permită cercetătorului să se ghideze și să se verifice în anumite momente ale cercetării, precum și să-l convingă pe coordonatorul cercetării (sau pe evaluatori) că metodologia propusă este adecvată, validă și utilizabilă pentru a obține răspunsuri la întrebările cercetării.

Proiectul unei cercetări trebuie să respecte standardele specifice instituției și să fie scris într-un stil academic (referințe și bibliografie). Parcurgerea literaturii specifice trebuie să vizeze cele mai importante publicații de specialitate sau studii în domeniul temei cercetate pentru a permite construirea unei baze teoretice solide. Evaluarea literaturii presupune:

- Construirea unui model conceptual care să includă informații teoretice și empirice despre principalele teme ale cercetării;
- Precizarea câtorva rezultate ale altor cercetări anterioare, în domeniul temei alese, a problemelor care există în domeniu, precum și a limitelor identificate de către alți cercetători.

Consultarea literaturii vizează și chestiuni legate de metodologie, metode și tehnici. Parcurgerea literaturii specifice nu apare sub un singur titlu în conținutul proiectului (cum ar fi *„Premise teoretice"*), ci se regăsește în diferitele capitole; de exemplu, la capitolul metodologia cercetării se poate discuta felul în care alte cercetări au operaționalizat variabilele cercetării; la capitolul subiecți / eșantioane se poate evalua măsura în care alte studii asemănătoare au folosit eșantioane adecvate, ș.a.m.d.

Următoarele secțiuni sunt caracteristici generale ale propunerilor de cercetare. Acestea variază în funcție de nivelul academic la care sunt concepute; de exemplu, un proiect de cercetare al unui student în anul II va fi diferit de unul al unui masterand sau doctorand.

Important! *De obicei, instituțiile finanțatoare propun un formular standardizat care se completează pentru o propunere de cercetare, în vederea obținerii unei finanțări. Aceste formulare diferă de la o instituție la alta ca structură, dar ca și conținut se regăsește în formula prezentată de noi*

mai jos. Practic, ceea ce vă propunem este un algoritm de construire a unui proiect de cercetare la nivel academic.

12.2. Structura proiectului de cercetare

12.2.1. Introducerea

Proiectul trebuie să înceapă cu o introducere care să includă informaţiile prezentate anterior. Introducerea poate fi mai mult sau mai puţin extinsă în funcţie de particularităţile studiului. De obicei, în această secţiune, trecerea în revistă a literaturii de specialitate are un rol deosebit de important, deoarece lărgeşte baza de cunoştinţe în domeniu şi oferă informaţii cu privire la metodele şi procedurile folosite de alţii în situaţii asemănătoare, formând o imagine a utilităţii acestora.

Tipul, dimensiunea, conţinutul şi calitatea acestei secţiuni depind atât de nivelul academic la care este scrisă propunerea de cercetare, cât şi de specificul cercetării.

Se poate începe cu o perspectivă generală asupra domeniului, restrângând pe parcurs discuţia până la problema specifică a cercetării. În acest demers trebuie atinse următoarele puncte:

- O scurtă descriere a domeniului în care se înscrie cercetarea
- Argumentul pentru cercetare
- Prezentarea istoriei problemei cercetate
- Prezentarea problemelor filosofice sau ideologice legate de subiectul cercetării
- Precizarea tendinţelor (dacă acestea există)
- Prezentarea teoriilor majore (dacă acestea există)
- Principalele probleme şi evoluţii în tema cercetării
- Probleme teoretice şi practice legate de tema studiului
- Principalele rezultate anterioare în legătură cu tema cercetării
- Aplicabilitatea cercetării în domeniul practic (dacă este cazul)
- Caracterul inovativ al cercetării

Exemplu:

Să presupunem că dorim să studiem relaţia dintre rezultatele şcolare şi mediul social. Introducerea ar trebui să conţină:

- *Rolul educaţiei în societate*
- *Factorii care influenţează atitudinea faţă de educaţie*
- *Apariţia sistemului educaţional în ţară*
- *Schimbările majore recente ale sistemului educaţional*
- *Tendinţele existente în cadrul sistemului de educaţie*
- *Schimbarea valorilor educaţionale*
- *Rezultatele cercetărilor anterioare în domeniul educaţional*
- *Etc.*

12.2.2. Tema de cercetare

După realizarea unei introduceri generale, trebuie să ne concentrăm pe problematica cercetată, identificând potenţialele direcţii de cercetare. În această secţiune se formulează şi se justifică întrebările la care studiul îşi propune să ofere răspunsuri. Aici au o importanţă foarte mare informaţiile obţinute din alte studii şi din literatura de specialitate.

În mod specific, această secţiune ar trebui să conţină:

- Identificarea problemelor care motivează studiul
- Specificarea diferitelor perspective / aspecte ale acestor probleme
- Identificarea carenţelor principale în domeniul cunoaşterii acestor probleme
- Formularea întrebărilor principale ale cercetării
- Identificarea cunoştinţelor disponibile în legătură cu problema abordată şi discutarea diferenţelor de opinie în literatura de specialitate (dacă acestea există)
- Justificarea studiului cu referinţe specifice la cum va acoperi cercetarea carenţele în cunoaşterea problemei (identificate anterior)

Exemplu (continuare):

- *Ce teorii au fost dezvoltate pentru a explica relaţia dintre rezultatele şcolare şi mediul social?*

- *Care este relaţia dintre rezultatele şcolare şi mediul social: care este modelul teoretic care stă la baza studiului?*
- *Ce există în teorie şi în cercetările anterioare referitor la componentele modelului? De exemplu, relaţia dintre rezultatele şcolare şi:*
  - *— stima de sine şi nivelul de aspiraţie al elevului*
  - *— influenţa grupului de prieteni*
  - *— implicarea părinţilor*
  - *— motivaţia, competenţa şi interesul profesorilor faţă de elevi*
  - *— perspectivele de angajare*
  - *— etc.*

12.2.3. Obiectivele studiului

În această secţiune trebuie precizate obiectivele principale şi specifice ale cercetării. Obiectivul principal al cercetării se referă la scopul central al studiului, în timp ce obiectivele specifice vizează detalii ale problemelor care urmează a fi cercetate.

Obiectivele cercetării trebuie formulate clar şi concis. Fiecare obiectiv secundar trebuie să vizeze o singură problemă. Se folosesc verbe care indică o acţiune precum: „să determine", „să găsească", „să demonstreze", etc. Dacă obiectivul presupune testarea unei ipoteze, acesta trebuie formulat în concordanţă cu standardul formulării ipotezelor.

Exemplu (continuare):

Obiectiv principal:

Examinarea relaţiei dintre rezultatele şcolare şi mediul social

Obiective secundare:

1. *Identificarea unei relaţii între stima de sine şi rezultatele şcolare*
2. *Demonstrarea asocierii între implicarea părinţilor în educaţia copilului şi rezultatele şcolare ale acestuia*
3. *Evaluarea legăturii dintre grupul de prieteni şi rezultatele şcolare ale elevului*
4. *Explorarea relaţiei dintre rezultatele şcolare şi atitudinea faţă de profesori*

12.2.4. Ipotezele care urmează a fi testate

O ipoteză reprezintă formularea unor presupoziţii cu privire la caracteristicile unui fenomen sau la o relaţie dintre două variabile care urmează a fi testată în cadrul cercetării.

O dată cu formularea ipotezelor, apare obligativitatea de a trage o concluzie în legătură cu acestea în cadrul raportului. Ipotezele sunt formulate într-un stil particular, ceea ce presupune cunoaşterea corectă a termenilor folosiţi. În cadrul unei cercetări, pot fi testate mai multe ipoteze. Cu toate acestea, nu este obligatoriu pentru o cercetare să aibă formulate ipoteze.

Exemplu:

I.1. Stima de sine a elevului şi rezultatele şcolare ale acestuia sunt corelate pozitiv

I.2. Cu cât este mai mare implicarea părinţilor în educaţia elevului, cu atât mai bune sunt rezultatele şcolare ale acestuia

I.3. Atitudinea elevului faţă de profesori este pozitiv corelată cu rezultatele şcolare

Etc.

12.2.5. Designul cercetării

În această secţiune trebuie descris designul cercetării. În descrierea designului se urmăreşte identificarea punctelor tari şi a celor slabe ale acestuia. Sunt prezentate detalii referitoare la procedurile pe care cercetătorul intenţionează să le urmeze, astfel încât altcineva să poată realiza o replică a cercetării. Designul cercetării include răspunsurile la următoare întrebări:

- Care este populaţia studiată?
- Cum este selectat fiecare element al populaţiei?
- Va fi folosit un eşantion?
- Cum se va construi eşantionul?
- Prin ce metodă vor fi colectate datele (de exemplu: interviu, chestionar, observaţie ş.a.)?
- Care este procedura de colectare a datelor (interviu faţa în faţă, discuţie de grup, chestionar prin poştă, e-mail, web etc.)?
- Cum va fi păstrată confidenţialitatea?

Exemplu (continuare):

Studiul se va desfăşura în liceele din oraşul .... Vor fi contactaţi directorii liceelor din oraşul ... şi, în funcţie de disponibilitatea lor de a participa la cercetare, vor fi selectate două licee (datorită constrângerilor de timp şi de resurse)

Vor fi selectaţi elevi din clasele a X-a şi a XI-a, deoarece elevii din clasele a IX-a şi a XII-a sunt influenţaţi de factori specifici (elevii din clasa a IX-a pot fi influenţaţi de anxietatea legată de integrarea într-un nou sistem, iar cei din clasa a XII-a pot fi influenţaţi de tensiunea examenelor de finalizare şi de continuare a studiilor.

Pentru a controla varianţa determinată de gen, vor fi selectaţi doar băieţi.

O dată obţinut acordul pentru realizarea studiului, vor fi stabilite data şi ora la care vor fi administrate chestionarele.

Când elevii se vor prezenta pentru completarea chestionarelor, li se va explica scopul cercetării şi li se va face instructajul pentru completarea chestionarelor.

12.2.6. Contextul cercetării

În această secţiune este descrisă organizaţia, instituţia sau comunitatea în care se va desfăşura cercetarea.

Dacă studiul se referă la un grup de oameni, trebuie precizate unele caracteristici ale acestui grup (istorie, mărime, compoziţie, structură, etc.) şi atenţia trebuie orientată spre orice sursă de informaţie disponibilă.

Dacă studiul este condus într-o instituţie sau o organizaţie trebuie precizate următoarele:

- Principalele activităţi ale instituţiei / organizaţiei
- Structura administrativă
- Tipul clienţilor
- Informaţii în legătură cu tema cercetării

Dacă cercetarea vizează o comunitate, trebuie descrise câteva caracteristici ale acesteia, precum:

- Mărimea comunităţii
- Un scurt profil social al comunităţii (componenţa grupurilor din interiorul acesteia)
- Alte informaţii în legătură cu tema cercetării

12.2.7. Instrumente şi procedee de măsură

În această secţiune sunt prezentate instrumentele cercetării şi detalii referitoare la operaţionalizarea principalelor variabile măsurate cu aceste instrumente.

Se începe cu motivarea alegerii metodei de cercetare, se descriu componentele instrumentelor de cercetare şi relevanţa lor în raport cu obiectivele cercetării. Dacă este folosit un instrument standardizat, se discută indicii de validitate şi fidelitate ai acestuia.

În această secţiune se discută şi operaţionalizarea principalelor concepte şi felul în care acestea vor fi evaluate. Dacă este posibil, la propunerea de cercetare se anexează instrumentele de măsură.

12.2.8. Eşantionul

În această secţiune sunt prezentate:

- Mărimea populaţiei de eşantionare (dacă este cunoscută) şi cum şi de unde provin informaţiile despre aceasta (statistici publice, documente etc.)
- Mărimea eşantionului proiectat şi motivaţia alegerii acestei mărimi
- Descrierea tipului şi structurii eşantionului (eşantion aleatoriu, stratificat, panel)

12.2.9. Analiza datelor

În această secţiune se prezintă, în termeni generali, ce fel de analize vor fi efectuate asupra datelor obţinute. În cazul analizei computerizate, trebuie precizate programele care vor fi utilizate precum şi tehnicile statistice alese care ne vor ajuta să răspundem la ipotezele formulate anterior.

Exemplu (continuare):

1. Distribuţii de frecvenţă pentru

- *vârstă*
- *ocupaţia părinţilor*
- *nivelul de educaţie al părinţilor*
- *aspiraţiile ocupaţionale ale elevilor*
- *stima de sine*
- *influenţa grupului de prieteni*

- *numărul de ore dedicate studiului*
- *etc.*

2. *Tabele de asociere* (cross tabs*):*
Rezultatele şcolare cu

- *influenţa grupului de prieteni*
- *implicarea părinţilor în educaţia elevului*
- *stima de sine*
- *aspiraţiile ocupaţionale*
- *atitudinea faţă de profesori*
- *Etc.*

Se precizează rezultatele aşteptate în raport cu fiecare ipoteză de cercetare.

12.2.10. Structura raportului de cercetare

În această secţiune se prezintă, cât se poate de clar, cum va arăta raportul de cercetare, aceasta fiind o modalitate de valorificare a rezultatelor. În organizarea acestei secţiuni, obiectivele cercetării sunt de o importanţă foarte mare, deoarece raportul final al cercetării va fi organizat în jurul acestor obiective.

Fiecare capitol trebuie organizat în jurul unei teme principale, iar titlul capitolului trebuie să comunice clar această temă.

Exemplu (continuare):

Raportul va avea următoarea structură:
Capitolul 1: Introducere
Capitolul 2: Populaţia studiată
Capitolul 3: Aspiraţiile ocupaţionale, stima de sine şi rezultatele şcolare
Capitolul 4: Implicarea părinţilor şi rezultatele şcolare
Capitolul 5: Influenţa grupului de prieteni asupra rezultatelor şcolare
Capitolul 6: Rezultatele şcolare şi atitudinea faţă de profesori
Capitolul 7: Concluzii şi recomandări

Ca alternativă pentru structurarea raportului puteţi folosi schema de alcătuire a unui articol ştiinţific: rezumat, introducere, metodologie, rezultate, discuţii, concluzii, bibliografie.

12.2.11. Probleme şi limitări

În această secţiune se prezintă posibilele probleme care pot apărea în realizarea cercetării în legătură cu obţinerea datelor, a permisiunii din partea organizaţiei în care se realizează cercetarea, construirea eşantionului ş.a.m.d.

Din cauza faptului că resursele alocate cercetării sunt limitate, iar proiectele de cercetare sunt mai degrabă un exerciţiu academic, ele nu presupun o activitate ideală. Cu toate acestea, este important de precizat care sunt limitările care pot afecta validitatea concluziilor cercetării.

12.2.12. Programarea activităţilor

Cercetarea trebuie realizată într-un anumit termen. În această secţiune sunt indicate principalele activităţi şi organizarea temporală a acestora. Este indicat să se aloce un timp mai mare, deoarece cercetarea poate să întâmpine dificultăţi şi respectiv există riscul să apară întârzieri.

Exemplu:

Activităţi	**Urmează a fi realizate şi terminate în săptămâna...**														
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Scrierea propunerii de cercetare															
Construirea instrumentelor de cercetare															
Colectarea datelor															
Codificare şi construirea bazei de date															
Analiza Datelor															
Raport final — editare															
Tipărire															

12.2.13. Anexe

În anexe pot fi prezentate:
- Lista obiectivelor
- Instrumentele cercetării
- Bibliografia

12.3. Recomandări generale

Ca sfat practic, pentru a realiza un proiect de cercetare viabil, trebuie să completați toate secțiunile proiectului cu maximă atenție, fiind conciși, dar fără a omite detalii esențiale. Dacă sunteți în ipostaza de a solicita o finanțare pentru cercetarea voastră, trebuie să respectați toate indicațiile finanțatorului în completarea și în construirea propunerii de cercetare. La secțiunile în care nu sunt precizate instrucțiuni precise, se aplică regulile generale de mai sus.

Ca exercițiu academic, proiectul de cercetare trebuie să preceadă realizarea oricărei cercetări propriu-zise atât pentru proiecte de cercetare pregătite la unele discipline, cât și pentru lucrarea de licență sau de disertație. Este o etapă esențială în derularea unei cercetări pentru a clarifica problemele ce pot apărea pe parcurs și a avea o imagine coerentă despre ceea ce dorim să facem. Este un material util pe baza căruia coordonatorul poate să ofere un feedback pertinent pentru a evita o parte din problemele practice ce pot apărea în timpul derulării cercetării.

Această prezentare a modului de alcătuire a unui proiect de cercetare are un rol orientativ pentru activitatea științifică studențească. Este important să fie cunoscute părțile componente ale unui proiect de cercetare, precum și informațiile cuprinse în secțiunile proiectului, pentru o redactare cât mai concisă și clară.

Capitolul 13

RAPORTAREA UNOR CERCETĂRI CALITATIVE

Delia Vîrgă

Cuprins

13.1. Ce este cercetarea calitativă
13.1.1. Avantaje și dezavantaje ale cercetării calitative
13.1.2. Principiile metodologiei calitative
13.2. Raportul cercetării calitative

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
- Analizeze conținutul general al cercetărilor de tip calitativ
- Explice etapele procesului de elaborare al unui raport de cercetare calitativ
- Recunoască potențialele probleme ce apar pe parcursul redactării unui raport calitativ

13.1. Ce este cercetarea calitativă

Cercetarea calitativă este interesată de complexitatea interacțiunilor sociale exprimate în viața cotidiană și de semnificațiile atribuite de participanți acestor interacțiuni (Băban, 2002). Un studiu calitativ pornește de la întrebări deschise, anumite ipoteze putând fi generate în timpul cercetării. Spre deosebire de cercetarea cantitativă, care presupune testarea de ipoteze și folosește raționamente deductive, cercetarea calitativă pornește de la raționamente de tip inductiv, situație în care ipotezele și conclu-

zile se conturează pe baza informațiilor și faptelor adunate.

Rossman și Rallis (1998 apud Băban, 2002) au identificat opt caracteristici pentru ca o cercetare să primească atributul de calitativ. Acestea sunt:

1. are loc în mediul natural
2. apelează la metode multiple, de tip interactiv și umanistic (interviu, observație, colectarea de documente, metode vizuale)
3. este participativă și emergentă
4. este fundamental interpretativă
5. fenomenul social este văzut holistic
6. este permanent reflexivă asupra rolului cercetătorului în procesul cercetării
7. este preocupată de „biografia" ei și de modul în care ea modelează studiul
8. apelează la raționamente complexe de tip inductiv și deductiv.

Metoda predilectă de adunare a datelor în cercetarea calitativă este interviul, spre deosebire de cercetarea cantitativă, în care se folosește experimentul. Analiza statistică a datelor este indispensabilă în cercetarea cantitativă, în timp ce în cercetarea calitativă, care este cu precădere descriptivă, analiza datelor se bazează pe interpretare (Băban, 2002). Cele două paradigme, deși aparent atât de diferite, sunt complementare în studierea fenomenelor psihice. Noul curent metodologic în psihologie pune accent pe *mixtul metodologic*, care îmbină metode de cercetare de factură cantitativă și calitativă, atât în culegerea datelor, cât și în interpretarea acestora. Această paradigmă de cercetare are drept finalitate o mai bogată înțelegere, o mai mare nuanțare și o creștere a autenticității în studierea fenomenelor psihice și sociale.

13.1.1. Avantaje și dezavantaje ale cercetării calitative

Cercetarea calitativă presupune interacțiunea directă cu participanții, datele adunându-se din mediul natural. Cercetarea calitativă se bazează pe explorarea percepțiilor participanților, fiind utilă în investigarea

fenomenelor complexe. Acest tip de cercetare adună date verbale și nonverbale, într-o manieră flexibilă, pe care le putem cuantifica și analiza statistic. În cercetarea calitativă se folosește o paletă largă de strategii și metode de cercetare, cum ar fi: istoria orală, studiul de caz, observația participativă, studiul de teren, studiul fenomenologic, cercetarea acțiune, cercetarea biografică, cercetarea etnografică, ș.a. Pe de altă parte, calitatea cercetărilor calitative depinde de gradul de cooperare al participanților, iar datele pot fi interpretate în mai multe moduri. Pentru realizarea unor cercetări calitative pertinente e nevoie de o pregătire de specialitate riguroasă a cercetătorilor, fiind utilizate echipamente și materiale costisitoare, iar datele pot fi influențate de către cercetător.

13.1.2. Principiile metodologiei calitative

Succesul cercetării empirice a comportamentelor umane, la nivel individual și de grup, depinde de respectarea unor principii fundamentale. Și în cercetarea calitativă au fost formulate principii metodologice (Lamneck, 1988, apud Dincă, 2003):

Principiul deschiderii: cercetarea calitativă nu are o structură predeterminată, în sensul că ipotezele reprezintă un scop al cercetării, nu o condiție.

Principiul comunicării: studiile calitative presupun interacțiune directă între participanți și cercetător, un travaliu comun, realizat pentru a obține un maxim de informații despre realitate. Participanții definesc, explică și interpretează realitatea, în timp ce cercetătorul selectează ceea ce este esențial, comun, definitoriu pentru faptul social (Dincă, 2003).

Principiul realității sociale ca proces: scopul cercetării calitative este de a descoperi modul de construire al modelelor comportamentale și de a defini sensul acțiunilor umane.

Principiul reflexivității și analizei: analiza fiecărui simbol sau semn se face prin metode flexibile, care să surprindă schimbările contextuale.

Principiul explicației: pe de o parte, cercetătorul explică participanților ce se așteaptă de la ei și care este

procedura de lucru, pe de altă parte, analiza datelor are scopul de a descrie și de a teoretiza un proces social.

Principiul flexibilității: metodologia calitativă este flexibilă în alegerea metodelor și procedeelor, iar designul se poate schimba în funcție de cerințele contextului.

Opțiunea pentru o metodologie calitativă este justificată în următoarele condiții:

— dacă informațiile teoretice la care avem acces sunt insuficiente, metodologiile calitative sunt utilizate pentru faza de explorare, care permite clarificarea noțiunilor și condițiilor necesare pentru cercetare;
— dacă este necesară o abordare din interior a fenomenului social;
— dacă sunt necesare informații de finețe;
— dacă dorim să analizăm un fenomen în evoluție;
— dacă informațiile sau rezultatele studiului pot fi prezentate fără apel la cifre;
— dacă cercetătorul dorește să studieze realitatea psihosocială așa cum este, fără modele preconcepute și posibil limitatoare (Flick, van Kardorff, Keup, Rosenstiel, Wolf, 1991, apud Dincă, 2003).

Cercetările calitative trebuie să demonstreze rigoare în întregul demers de cercetare, care presupune parcurgerea unor stadii generale de cercetare, cum ar fi: stadiul reflectării, stadiul planificării, stadiul pilot, stadiul colectării datelor, analiza și interpretarea datelor, redactarea raportului.

Practic, cercetările de tip calitativ se finalizează cu redactarea unui raport final ce prezintă „povestea" cercetării și poate lua diverse aspecte: critic, realist, literar, analitic, confesiune etc. Raportul presupune transpunerea narativă a rezultatelor cercetării.

13.2. Raportul cercetării calitative

În privința formatului rapoartelor cercetărilor calitative, nu există un consens la nivelul publicațiilor care includ astfel de cercetări. Revistele care promovează cercetările calitative au o politică explicită de încurajare a formatelor alternative.

Cercetătorii argumentează necesitatea unor descrieri profunde și valide, precum și a unor teorii puternic ancorate în realitate, derivate dintr-o mare varietate de date (Stainback și Stainback, 1988). Miles și Huberman (1994) au generat un set minimal de reguli care sunt suficient de generale pentru a acoperi diversitatea cercetărilor calitative, precum și o listă de cerințe care, dacă este parcursă, va acoperi majoritatea aspectelor găsite de obicei într-un raport calitativ.

Ghid de redactare a rapoartelor calitative (Miles și Huberman, 1994, p. 304):

1. Raportul trebuie să precizeze la ce se referă cercetarea.
2. Raportul trebuie să includă o imagine clară a contextului social și istoric a situațiilor investigate.
3. Raportul trebuie să includă o istorie clară a demersului, astfel încât să fie evident ceea ce s-a făcut, de către cine și cum. Mai mult decât un simplu inventar al metodelor, această secțiune surprinde emergența conceptelor pe parcursul cercetării, dinamica variabilelor cercetate, precum și faptele care au dus la concluzii importante.
4. Un raport de calitate trebuie să ofere datele de bază, preferabil într-un format concentrat (cartele, fotografii, narațiuni organizate, grafice, etc), astfel încât cititorul, în paralel cu cercetătorul, să poată ajunge la concluziile prezentate.
5. În final, cercetătorul trebuie să-și articuleze concluziile, să descrie sensul lor general în contextul teoretic sau aplicativ în care acestea au incidență.

Urmărind aceste reguli, putem produce un raport calitativ structurat convențional și în concordanță cu tendințele din domeniu. Bineînțeles că există nenumărate caracteristici adiționale care pot fi incluse în raport, precum și structuri alternative. De exemplu, dacă cercetarea calitativă se produce într-un domeniu în care dominanta este cercetarea cantitativă, este aproape obligatoriu să se includă în raport și o justificare serioasă a opțiunii pentru perspectiva calitativistă.

Punch (1986, apud. Robson, 2002) consideră că cititorul are dreptul la o imagine care să includă şi aspecte neprotocolare specifice acţiunii pe teren, precum problemele întâmpinate, conflictele, ambiguităţile sau chiar înţelesurile mai sordide specifice situaţiei investigate.

Lista secţiunilor unui raport derivat dintr-o cercetare calitativă (Silverman, 2000, p. 221 -253):

1. **Primele pagini** — o secţiune scurtă, dar foarte importantă a raportului, care trebuie să conţină:

a. *Titlul* — merită o atenţie deosebită, deoarece titlul „vinde" raportul. Nu este foarte uşor de stabilit iniţial un titlu, de aceea se obişnuieşte ca titlul să fie revizuit pe parcurs. Notaţi orice idee de titlu atunci când vă vine în minte. O structură a titlului în două părţi este destul de obişnuită. Prima parte (titlul) atrage atenţia, în timp ce a doua (subtitlul), oferă o descriere mai detaliată.

b. Rezumatul — acoperă problematica cercetării, de ce merită să fie cercetată, ce date au fost obţinute, metodele folosite, principalele rezultate şi implicaţiile lor. Dacă se specifică o limitare a cuvintelor folosite, această limită trebuie respectată. Dacă nu, se consideră că 150 de cuvinte sunt de ajuns.

c. Cuprinsul — dacă este dezorganizat, semnalează faptul că raportul este cam la fel. Trebuie să fie organizat clar şi logic. Există mai multe opţiuni referitoare la numărul nivelelor şi a numerotării, însă este important ca subcapitolele să indice o imagine a conţinutului unui capitol.

d. Introducerea — explică la ce anume se referă raportul, de ce a fost aleasă această problemă şi ce abordare a fost utilizată. Sunt prezentate pe scurt ipotezele, însoţite de o scurtă explicaţie a structurii raportului.

2. Capitolul de **trecere în revistă a literaturii** (engl. **literature review**)

Este important deoarece demonstrează calitatea academică a lucrării (este mult mai puţin important pentru publicul nonacademic). În scrierea acestui capitol este important un efort iniţial, care să fie corectat pe măsură ce sunt obţinute şi procesate datele. Ne asigurăm astfel că toate aspectele prinse în acest capitol au o legătură clară şi relevantă cu problema cercetată. Trebuie să includă:

a. ceea ce se ştie în legătură cu subiectul studiat
b. evaluarea proprie asupra a ceea ce s-a scris până acum
c. relaţia dintre cercetarea curentă şi studiile anterioare

3. Capitolul **metodologic**

Există mai multe abordări ale prezentării metodologiei cercetării. Capitolul despre metodologie trebuie să ofere informaţii despre:

a. tipul de date obţinute
b. motivele pentru care aceste date au fost selectate
c. cum au fost obţinute datele, inclusiv problemele de acces şi consimţământ
d. metodele folosite pentru colectarea datelor
e. motivarea alegerii acestor metode
f. abordarea folosită în analiza datelor
g. discutarea validităţii, încrederii şi generalizării datelor
h. deciziile luate pe parcursul cercetării, inclusiv schimbarea direcţiei
i. probleme etice întâmpinate pe parcursul cercetării determinate de procedurile utilizate şi felul în care au fost rezolvate

4. Capitolul referitor la **date**

În cazul cercetărilor aplicative, acest capitol este cel mai consistent din întregul raport, scopul central al acestor cercetări fiind de a colecta şi interpreta date. Trebuie să ţinem cont de faptul că, în cazul cercetărilor calitative, culegerea şi analiza datelor se întâmplă în acelaşi timp. Astfel, datele şi analiza lor fiind atât de strâns legate, nu este indicat să separăm capitolele în date şi analiza datelor. Pot fi structurate mai multe subcapitole, care includ:

a. Introducerea — se explică subiectul capitolului, cum este legat de ipotezele cercetării, cum este organizat capitolul.
b. Secţiunea principală — conţine o succesiune logică de puncte pentru care sunt prezentate date relevante. Cititorul trebuie să vadă clar cum şi de ce sunt produse anumite interpretări.

c. *Concluzii* — încheie capitolul, trecând în revistă ceea ce s-a obţinut, cum şi unde au apărut probleme şi cum au fost acestea rezolvate.

5. Capitolul **final**

Nu este ceva neobişnuit ca în această fază cercetătorul să fie atât de obosit încât să ofere o simplă înşiruire a rezultatelor obţinute, terminând cu o formulă de genul „şi mai este mult de cercetat". Totuşi, este important ca raportul să fie terminat cu ceva mai mult aplomb, printr-o analiză reflexivă, acoperind următoarele aspecte:

a. *Întrebările cercetării la care s-a răspuns şi răspunsurile date,* care, în cercetările calitative, pot să difere semnificativ de întrebările de start.
b. *Ce fel de legătură este şi cum a fost ea descoperită* cu cercetările anterioare, discutate în capitolul de trecere în revistă a literaturii.
c. *Lecţii de învăţat din realizarea cercetării* — nu numai referitoare la conţinutul cercetării, ci şi la maniera de realizare a cercetării.
d. *Implicaţii pentru practică.*
e. *Sugestii specifice pentru cercetări viitoare.*

Ca orice alt raport de cercetare şi cel calitativ trebuie să includă lista **referinţelor bibliografice**. Raportul poate să conţină şi **anexe** unde se includ detalii care nu au putut fi cuprinse în textul propriu-zis, cum ar fi structura interviului sau detalii despre studiul pilot.

Stilul de redactare al raportului de cercetare trebuie să fie clar, să aibă forţă şi cursivitate. În cercetarea calitativă, raportul de cercetare se redactează la persoana I-a, singular, tocmai pentru a indica prezenţa cercetătorului ca o parte integrată în procesul de generare de cunoştinţe şi nu ca un observator neutru (Băban, 2002).

În cercetarea calitativă trebuie să existe o relaţie flexibilă între paradigma teoretică, strategiile de abordare, colectarea datelor şi maniera redactării raportului. Combinarea într-un singur studiu a multiplelor metode, surse şi perspective adaugă rigoare şi profunzime unei investigaţii, recunoscând complexitatea şi diversitatea realităţii sociale.

Capitolul 14

REPERE GENERALE ÎN ELABORAREA UNEI LUCRĂRI DE LICENŢĂ

Irina Macsinga

Cuprins

14.1. Principii de start
14.2. Structura lucrării de licenţă

Obiective

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Înţeleagă principiile şi paşii de realizare a unei lucrări de licenţă
- Cunoască structura şi conţinutul unei lucrări de licenţă

Ştiinţele cognitive consideră că un sistem cognitiv poate fi analizat la următoarele niveluri:

— nivelul cunoştinţelor se referă la baza de cunoştinţe pe care le posedă sistemul, precum şi la modul în care aceste cunoştinţe sunt stocate mnezic şi sunt reactualizate în funcţie de scop şi context
— nivelul computaţional se referă la prelucrările la care sunt supuse cunoştinţele sistemului. Prin aceste procesări are loc transformarea datelor iniţiale ale problemei (input) în soluţie (output)
— nivelul reprezentaţional-algoritmic are în vedere analiza modului în care sistemul îşi reprezintă cunoştinţele, precum şi algoritmii pe care îi pune în funcţiune pentru transformarea input-ului în output

În anumite limite, atunci când se evaluează o licență, în esență vorbim despre aceleași aspecte sau niveluri de analiză ca în cazul analizei unui sistem cognitiv:

— în primul rând, se evaluează baza de cunoștințe a studentului, cunoștințe generale și de specialitate, precum și modul în care aceste cunoștințe sunt orientate către scopul propus în mod explicit în cadrul lucrării. Tot la acest nivel, se evaluează gradul în care studentul manifestă abilitatea de a realiza analize ascendente și descendente, trecând logic de la concepte cu sferă largă la concepte cu sferă mai redusă, manipulând noțiunile convergente scopului
— la al doilea nivel, se urmărește modul în care studentul transformă datele inițiale ale problemei (ipotezele de la care pornește studiul) în soluție (concluzii)
— la al treilea nivel de analiză, evaluarea are în vedere demersul metodologic propriu-zis, modul în care a avut loc operaționalizarea conceptelor, dar și algoritmii statistici utilizați, prin care datele de intrare au fost transformate în date de ieșire

Nu trebuie, însă, să ignorăm un aspect deosebit de important: evaluarea prestației studentului în cadrul licenței nu se limitează la aprecierea laturii cognitive a personalității sale, ci se iau în considerare atitudinile sale, motivația, stilul de autoprezentare, emoționalitatea. De toate acestea, în mod unitar, depinde reușita unei licențe și sentimentul lucrului bine făcut.

14.1. Principii de start

Înainte de a aborda, pe rând, fazele prin care trece o idee până a ajunge la stadiul de lucrare de licență, vom prezenta câteva principii pe care le considerăm importante în realizarea cu succes a acestei sarcini:

a. Lucrarea de licență reprezintă nu numai dovada asimilării unor cunoștințe de specialitate, dar și câștigarea abilității de punere în practică a acestor cunoștințe. De aceea, în cadrul licenței, latura aplicativă (cercetarea psihologică propriu-zisă) trebuie să fie nu numai prezentă, ci să și urmeze logic laturii teoretice (definirea conceptelor teoretice).

b. Deși tema centrală a lucrării de licență vizează preponderent o anumită arie a cercetării fundamentale și aplicative (aria educației, consilierii și terapiei, aria clinică, organizațională, juridică etc.), studentul manipulează în fapt noțiuni din aproape toate disciplinele, fiind necesară manifestarea abilității de transfer conceptual, de adaptare a sensului unor noțiuni la scopul propus, de relaționare a conceptelor și a paradigmelor. Studentul trebuie să fie conștient de faptul că încadrarea subiectului licenței într-o anumită direcție a psihologiei aplicate nu înseamnă un „framing" al gândirii sale, ci în cel mai bun caz, al intereselor sale. Din această perspectivă, selectarea temei de licență răspunde nu atât unor cunoștințe „specializate", cât mai degrabă unor interese pentru domeniul respectiv.
c. Un alt principiu de la care trebuie pornit în elaborarea lucrării de licență se referă la faptul că, în general, monitorizăm și stăpânim cel mai bine acel lucru pe care noi înșine l-am gândit. Elaborarea cercetării care face tema licenței are la bază o aprofundare a subiectului lucrării, precum și analiza rezultatelor unor cercetări anterioare care analizează același subiect. Acestea ar trebui să conducă la convingerea studentului că el este cel care stăpânește în cea mai mare măsură topica respectivă. Această convingere va sta la baza unei autoeficiențe ridicate, adică a încrederii sale că va obține performanța în această sarcină.
d. În anii studenției, pe lângă cunoștințele și abilitățile care în mod explicit sunt achiziționate în cadrul orelor de curs, seminar sau practicii de specialitate, există anumite aspecte aflate la interfața dintre abilități și personalitate, care sunt preluate tacit de către student, printr-o învățare implicită. Vorbim aici despre un stil personal de a realiza un demers explicativ, de o anumită preferință în manifestarea unor abilități. În lucrarea de licență, studentul va exprima și acest stil de gândire care va face diferența între 9 și 10.

e. Lucrarea de licenţă nu are pretenţia că va „revoluţiona" ştiinţa sau cercetările în domeniu. Ceea ce contează în primul rând în evaluare sunt corectitudinea demersului metodologic, caracterul explicit al formulării obiectivelor şi ipotezelor, acurateţea rezultatelor, pertinenţa concluziilor. Nota de originalitate a studiului poate fi dată de modalitatea personală de punere a problemei, de tema în sine a licenţei (subiect de actualitate, de interes sau mai puţin analizat) sau de demersul metodologic.

14.2. Structura lucrării de licenţă

În cele ce urmează, vom analiza structura unei lucrări de licenţă în domeniul psihologiei, surprinzând câteva note definitorii pentru fiecare aspect în parte.

Lucrarea de licenţă prezintă următoarea structură internă:

Argumentul
Capitolul 1: Cadrul teoretic
Capitolul 2: Obiectivele şi ipotezele cercetării
Capitolul 3: Metodologia cercetării
Capitolul 4: Analiza cantitativă şi interpretarea rezultatelor
Capitolul 5: Concluzii
Bibliografie
Anexe

Lucrarea se numerotează începând de la prima pagină a *Cuprinsului* şi până la ultima pagină a *Bibliografiei*. În cazul în care există *Anexe*, acestea nu se paginează. Ca cerinţe de ansamblu privind redactarea lucrării de licenţă, precizăm că:

- Se utilizează, în general fontul *Times New Roman*, caractere de 12, la 1,5 rânduri, evidenţierea titlurilor capitolelor şi subtitlurilor realizându-se cu un caracter mai mare (14 sau 16)
- Se pot folosi note de subsol pentru explicitarea unor aspecte din text

- Se pot utiliza, în funcţie de context şi din necesitatea de a accentua un aspect particular atribute, cum ar fi bold, italic etc.
- Se va scrie exclusiv cu diacritice (ş, ţ, ă, î etc.)
- În ceea ce priveşte marginile, se lasă, în general, 2,5 cm în stânga şi câte 2 cm în rest
- Fiecare tabel, grafic, diagramă, figură prezentată pe parcursul lucrării se va numerota şi se va denumi (dacă acestea sunt importate din literatura străină de specialitate, se vor traduce în limba română)
- Volumul lucrării de licenţă este cuprins între 60 şi 120 de pagini

Argumentul

Preferabil scris pe o singură pagină, acesta reprezintă, aşa cum arată şi eticheta sa lingvistică, o argumentare a alegerii temei respective, dar şi o prezentare esenţializată a principalelor puncte atinse în lucrare. Astfel, în *Argument* se vor regăsi informaţii privind tema centrală (cadrul de referinţă, importanţa temei în context social sau în cadrul cercetărilor contemporane specifice domeniului etc.), lotul de subiecţi (număr şi variabile etichetă), metodele utilizate (doar precizare şi nu descrise), o sinteză a rezultatelor obţinute, iar, în final, evidenţierea valenţelor aplicative ale studiului (se precizează aria psihologiei aplicate interesată de rezultatele cercetării şi eventual cum pot fi acestea valorificate). Este recomandat ca *Argumentul* să nu depăşească 1 pagină.

Capitolul 1 — Cadrul teoretic

În primul capitol al lucrării, *Cadrul teoretic*, se definesc şi se relaţionează toate noţiunile teoretice care vor fi măsurate prin probe specifice, astfel încât unul dintre principiile redate anterior, cel al continuităţii logice, teoretic-aplicativ, să fie satisfăcut. Este foarte important ca în cadrul teoretic sa se regăsească argumentele pentru care aţi ales demersul de cercetare. În scopul definirii acestor noţiuni, studentul va apela la numeroase referinţe bibliografice de actualitate (cărţi, reviste de specialitate etc.), prezentând diferite modele şi paradigme teoretice, reali-

zând sinteze de idei în acord cu scopul cercetării. Acestea nu se preiau ca atare, ci informația este restructurată și chiar interpretată critic de către student. Reactualizarea numelor autorilor se va face prin scrierea în paranteză a anului apariției cărții sau revistei de unde a fost luată ideea respectivă, iar în cazul în care studentul va da un citat, pe lângă numele autorului și an, se va preciza și pagina, fraza citată punându-se între ghilimele. De pildă:

Miclea (1994), introducând schemele cognitive în categoria mai largă a sistemelor de reprezentare a cunoștințelor, arată că acestea sunt structuri autonome, diferențiindu-se de modul de aranjare a conceptelor într-o rețea semantică.

Miclea (1994, p.356) definește o schemă cognitivă ca fiind „o structură generală de cunoștințe, relativ autonome, activate simultan, corespunzând unei situații din realitate".

În cazul în care studentul nu a intrat în contact direct cu cartea autorului pe care îl evocă, ci acesta apare într-o carte a altui autor la care studentul a avut acces, atunci se va folosi cuvântul *apud* în fața numelui autorului la cartea căruia studentul a ajuns în mod direct*. De pildă:

Bogathy (2002), dacă a fost direct citită cartea

sau

Bogathy (2002 apud Boncu, 2006), dacă studentul a intrat în contact cu scrierile primului autor în mod indirect, prin cartea celui de al doilea.

Pe lângă definirea conceptelor psihologice ulterior evaluate prin probe specifice, este necesară și realizarea unor relații între aceste noțiuni, studentul arătând rezultatele unor cercetări anterioare referitoare la aceste relații și, în general, la subiectul lucrării. Prin acest aspect, se accentuează totodată actualitatea și importanța temei de

* În prima anexă a acestui manual veți găsi mai multe exemple de citare a diverselor surse bibliografice.

cercetare, având susținerea unor studii anterioare care demonstrează interesul pentru tematica respectivă.

De asemenea, pe lângă definirea noțiunilor și explicitarea legăturilor dintre acestea, primul capitol va conține informații și despre cadrul de referință al subiectului selectat. De exemplu, dacă studiul se apleacă asupra fenomenului infracționalității, în afara definirii noțiunilor psihologice vizate și a relațiilor dintre ele, se vor furniza informații acurate privind fenomenul în sine. Dacă lucrarea va aborda o vârstă specifică, cum ar fi adolescența sau bătrânețea, atunci în cadrul teoretic se vor regăsi și informații referitoare la particularitățile acestor etape.

Sintetizând notele definitorii ale cadrului teoretic, putem spune că se impune ca acesta:

- să respecte tema aleasă
- să surprindă o linie evolutivă a studiilor și cercetărilor adiacente temei propuse, evidențiind contribuțiile diferitor autori și tratând problema la un nivel profund
- să definească și să explice conceptele de bază și relațiile dintre ele
- să utilizeze corect termenii științifici
- să aibă o citare corectă a surselor bibliografice
- să argumenteze trecerea de la planul conceptelor și al teoriilor la formularea obiectivelor de cercetare

Nu în ultimul rând, cadrul teoretic nu trebuie să depășească 30% din ansamblul lucrării de licență. Astfel, la o lucrare de 100 de pagini, cadrul teoretic nu va depăși 30 de pagini. Această cerință este una firească dacă ne gândim la faptul că lucrarea de licență reflectă într-o măsură mai mare contribuția personală a studentului la cercetarea propusă, stilul său de gândire, abilitatea de a utiliza și valoriza noțiunile în scopul atingerii obiectivelor și verificării ipotezelor avansate.

Capitolul 2 — Obiectivele și ipotezele cercetării

După ce definirea noțiunilor teoretice și explicitarea legăturilor dintre acestea a fost realizată, în capitolul al doilea studentul va formula obiectivele și ipotezele cercetării. Informații despre modalitatea de formulare a ipote-

zelor şi a obiectivelor, studentul le-a primit deja în cadrul cursului de *Metodologia Cercetării*, astfel încât aici nu vom intra în detalii, ci ne vom menţine la nivelul unor principii.

Obiectivele cercetării sunt formulate într-o manieră mai largă, în termeni mai generali comparativ cu modalitatea de formulare a ipotezelor, acestea din urmă fiind mai bine ţintite pe aspectele evaluate în cadrul cercetării. În formularea obiectivelor, se pot urmări identificarea şi evaluarea unor relaţii între aspectele psihologice investigate, a unor influenţe, evidenţierea unor diferenţe interpersonale la nivelul variabilelor măsurate, realizarea unor tablouri specifice de trăsături, a unor profiluri de personalitate, realizarea unor studii de caz etc.

De exemplu, dacă scopul unei lucrări de licenţă este analiza personalităţii oamenilor care activează politic (comparativ cu un lot de control constituit din persoane care nu activează politic), a modului în care aceştia se autopercep şi sunt percepuţi la nivel social, atunci obiectivele pot fi astfel formulate:

1. *Realizarea unui tablou descriptiv al personalităţii oamenilor activi politic, cu referire la dimensiunile majore ale personalităţii, la stima de sine şi la sistemul de valori.*
2. *Surprinderea şi evaluarea sistemului axiologic al oamenilor implicaţi în viaţa politică românească.*
3. *Analiza reprezentării sociale a oamenilor politici la nivelul populaţiei în raport cu modul în care aceştia se autoprezintă.*
4. *Evidenţierea semioticii politice prin analiza discursului politicienilor (aspect calitativ).*
5. *Evidenţierea şi măsurarea relaţiilor dintre dimensiunile psihologice studiate (tip de personalitate, factori de personalitate, sistem axiologic şi stima de sine).*

De asemenea, în formularea ipotezelor este posibil să fie redată influenţa sau relaţia dintre aspectele studiate sau să se realizeze comparaţii, cu sau fără precizarea sensului acestora.

Câteva exemple de ipoteze mergând pe linia obiectivelor de mai sus:

- *Sistemul de orientare al personalităţii reprezentat de valori este diferit la oamenii politici în raport cu cei apolitici, atât în ceea ce priveşte ierarhizarea categoriilor de valori, cât şi în ceea ce priveşte gradul de importanţă acordat acestora*
- *Persoanele cu implicare în viaţa politică au un nivel mai ridicat de extraversiune, agreabilitate şi neuroticism în raport cu cei care nu au o astfel de implicare*

Se observă că în cazul primei ipoteze, sensul diferenţei nu este precizat, pe când în formularea celei de a doua ipoteze se explicitează diferenţa dintre cele două loturi de persoane studiate.

Un alt exemplu de formulare a ipotezelor — dacă dorim să măsurăm relaţia dintre stima de sine şi autoeficienţă la nivelul unui lot de subiecţi, putem opta pentru următoarele formulări:

- *Stima de sine ca dimensiune afectivă a personalităţii se află în relaţie direct proporţională cu credinţa personală în obţinerea performanţei într-o sarcină specifică*
- *Cu cât stima de sine este mai scăzută, cu atât credinţa personală în obţinerea performanţei într-o sarcină specifică este mai mică*

Formularea obiectivelor şi a ipotezelor cercetării se realizează în termeni afirmativi, nu interogativi. Dorim să încheiem informaţiile privitoare la acest capitol cu o observaţie importantă: ipotezele cercetării se formulează *înainte* de aplicarea aparatului statistic corespunzător (în conformitate cu rezultatele cercetărilor în domeniu sau cu observaţiile empirice) şi nu *„după ce vedem care sunt rezultatele date de statistică"*.

Înţelegerea că ipoteza care contează în evaluarea lucrării de licenţă este cea confirmată cu orice preţ (uneori cu un preţ nedemn, cum ar fi distorsionarea voluntară a datelor obţinute sau falsificarea unei anumite metode) este una eronată. Reluând exemplul anterior, pentru un psiholog practician care utilizează rezultatele cercetării, a şti că între stima de sine şi autoeficienţă nu există o legă-

tură semnificativă (infirmarea ipotezei) este la fel de valoros cu a ști că între cele două aspecte este o relație semnificativă de un anumit gen (ipoteză confirmată). Dacă ipoteza avansată se infirmă, atunci practicianul va ști că are mai puține șanse să crească prin tehnici specifice stima de sine, așteptându-se la modificări la nivelul autoeficienței.

Capitolul 3 — Metodologia cercetării

Am definit ce dorim să cercetăm, am formulat spre ce ne îndreptăm, acum este timpul să explicăm „cu cine" și „cum". Capitolul al treilea oferă, astfel, informații privitoare la metodologia cercetării care cuprinde *designul cercetării, lotul de subiecți, metodele utilizate și procedura de lucru.*

Informațiile referitoare la eșantion privesc numărul de subiecți luați în studiu, proveniența lor, modalitatea la care s-a recurs pentru eșantionare, variabilele etichetă considerate. Se explică foarte clar modul în care s-a constituit eșantionul, criteriile care au stat la baza acestui proces precum și modul în care au fost controlate variabilele străine.

În ceea ce privește metodologia, rămânem din nou la nivelul unor principii, deoarece aceste aspecte formează conținutul unor discipline pe care studentul le-a aprofundat în timpul facultății.

Ca regulă generală, se dau informații cuprinzătoare și detaliate privind metodele utilizate, se descrie designul cercetării în vederea testării ipotezelor avansate, fie că este vorba de observație, experiment, chestionare, inventare, scale, convorbire, interviu sau probe proiective. Și în cazul unui demers metodologic de tip indirect, se explică metoda calitativă aplicată.

În acest punct dorim să subliniem faptul că nu există aspecte psihologice pentru care să nu fie metode specifice de măsurare a lor. De multe ori a fost observată în rândul studenților tendința de a „sugruma", de a „aranja" sau chiar de a renunța la o idee excelentă, deoarece „nu am metode prin care să surprind asta". Raționamentul conform căruia *„mi-ar fi plăcut să aprofundez această idee, să văd unde duce, pentru că o cred atractivă și utilă, dar din*

păcate nu am chestionare pe tema asta" este unul prejudicios, denotând un fenomen pe care Fiske îl numea „avariție cognitivă". În general, suntem zgârciți în alocarea unor resurse cognitive, de energie și de timp atunci când ne confruntăm cu o problemă pe cât de atractivă, pe atât de dificilă. Însă atunci când reușim să definim acest „obstacol", când îi analizăm natura și îi înțelegem implicațiile, vom găsi și calea prin care să îl evaluăm științific.

De asemenea, să nu ignorăm faptul că, deși ideea care stă la baza cercetării poate părea „banală", creativitatea noastră se poate manifesta (și va fi apreciată ca atare) la nivelul modului în care ajustăm sau construim metoda și o compatibilizăm cu ideea.

În momentul în care metoda a fost definită, să nu uităm că aceasta trebuie să fie una științifică, pentru ca demersul metodologic din cadrul licenței să se deosebească de intuițiile comune. Din aceste rațiuni, metoda trebuie să fie validă, să aibă consistență internă și să fie fidelă. De aceea, pentru metodele de tip cantitativ (chestionare, scale, inventare etc.), dacă în manualul probei nu există date referitoare la aceste aspecte, se impune calcularea coeficienților, pentru a spori caracterul științific al metodei selectate.

În cazul în care studentul preia o probă din altă cultură, se va realiza traducerea acesteia, se va face o pretestare și apoi, item cu item, se vor introduce datele în programul statistic care va da dimensiunea științifică a probei respective.

Un ultim aspect legat de metodologie pe care dorim să îl semnalăm este legat de o altă tendință observată în rândul studenților: aceea de „testolatrie". Majoritatea cercetărilor actuale pe probleme care țin de sfera psihologicului și a socialului atrag atenția asupra necesității de a surprinde aceste aspecte nu numai prin probe de tip cantitativ, ci și prin metode indirecte, calitative. Este un fapt cert că acestea din urmă nu numai că se pretează la prelucrări statistice complexe și profunde, ci — dacă sunt bine cunoscute și aplicate — reduc simțitor una dintre problemele majore ale metodologiei de tip cantitativ, și anume biasul observatorului.

în contextul impunerii interdisciplinarității ca soluție în abordarea unor subiecte complexe, metodele specifice unui domeniu pot fi ajustate și aplicate în alt domeniu, printr-un transfer de principii constructiv și ingenios.

În concluzie, alegerea unei anumite metodologii trebuie să fie în concordanță cu scopul cercetării, să urmărească ipotezele enunțate, să aibă un caracter științific și, nu în ultimul rând, să fie „creative".

Capitolul 4 — Analiza cantitativă și interpretarea rezultatelor

Acest capitol cuprinde prelucrarea statistică a datelor culese prin metodele descrise și analiza psihologică a rezultatelor cercetării cunoscută și sub numele de analiză calitativă.

În cadrul acestui capitol, se va lua, pe rând, fiecare ipoteză, se vor înregistra rezultatele prelucrării statistice și se va realiza analiza calitativă a acestora, precizând confirmarea sau infirmarea ipotezelor.

Înregistrarea rezultatelor prelucrării se va face prin tabele, diagrame, grafice etc., fiecare dintre acestea fiind numerotate și denumite. Studentul poate apela la orice reprezentare care să evidențieze rezultatele obținute și să susțină datele.

Conform datelor înregistrate, se va recurge la analiza calitativă a rezultatelor, adică la desprinderea și explicarea semnificației psihologice a ceea ce s-a obținut. O analiză calitativă se realizează logic și psihologic: logic, în sensul respectării normelor logicii și ale raționalității (inferențe, raționamente etc.) și psihologic, în sensul aducerii unor argumente și explicații din sfera cercetărilor psihologice, a realizării unor inferențe de acest tip, cu ajutorul unui limbaj de specialitate. Este recomandabil a se trata fiecare ipoteză în parte, pe rând: se redă prima ipoteză, se arată rezultatele prelucrării statistice și, în continuare, se trece la interpretarea acestora.

Nu există o formulă standardizată după care se realizează o interpretare psihologică a rezultatelor; în schimb, un fapt este demonstrat: cu cât se citesc și cu cât se fac mai multe analize, cu cât cunoștințele din toți anii de studiu

sunt mai bine așezate în rețelele semantice ale memoriei, cu atât "organul" interpretativ își va exercita mai bine și mai complex funcția.

În acest capitol, este recomandat ca, la finalul analizei calitative a fiecărei ipoteze, să se scrie o scurtă concluzie care să sintetizeze informația rezultată.

Capitolul 5 — Concluzii

În ceea ce privește ultimul capitol al lucrării de licență, începem discuția prin a semnala o posibilă eroare care se poate ușor instala datorită conștientizării importanței efectului de recență și din dorința de a da "*un grand final*" efortului depus. De altfel, este o eroare explicată de logicieni, și anume faptul că, într-un raționament, concluzia conține mai multă informație decât premisele.

Dacă lucrarea de licență ia forma unui raționament (adică, de la cunoștințe date, prin combinarea acestora se ajunge la noi cunoștințe), atunci concluziile sale nu trebuie să conțină mai multă informație decât ipotezele (premisele). Ceea ce dorim să spunem prin acest lucru este că, în final, concluziile trebuie să reflecte strict rezultatele cercetării și să nu conțină alte informații suplimentare referitoare la aspecte care nu au fost surprinse în ipotezele cercetării.

Așadar, există câteva norme în formularea concluziilor cercetării:

- Să se refere strict la rezultatele studiului de față
- Să fie sintetice, adică să nu reia explicațiile care au fost date anterior în interpretarea psihologică
- Să nu facă referire la date statistice, deoarece acestea au fost redate și analizate în capitolul anterior
- Să nu facă recomandări

În cazul în care autorul lucrării de licență desfășoară și un demers experimental de tip formativ, adică urmărește, pe lângă cercetarea empirică propriu-zisă, și implementarea unui program de intervenție în vederea dezvoltării unor aspecte ale personalității, atunci concluziile vor conține și idei rezultate din aplicarea programului formativ respectiv.

Să nu uităm că aceste concluzii reprezintă ultimul slide al prezentării lucrării, adică este de presupus că vor da evaluatorilor atât o imagine globală a demersului cercetării, cât şi un sentiment al corectitudinii şi completitudinii acesteia. Dacă există, totuşi, o nevoie din partea studentului de a da şi alte informaţii legate de subiectul supus analizei, de a dezvălui şi alte aspecte pe care le consideră relevante, dar pe care crede că nu le-a evidenţiat îndeajuns în interpretarea psihologică, atunci este posibil ca, la finalul capitolului anterior, după analiza tuturor ipotezelor, să ofere aceste informaţii, aprofundând topica, sub formă de *Discuţii*.

Deoarece orice cercetare are limitele sale, dar şi o valoare euristică, adică deschide calea altor studii, după *Concluzii*, studentul va arăta care sunt limitele cercetării realizate, la ce aspecte se referă acestea, şi va sublinia încă o dată validitatea ecologică a studiului. Limitele unei cercetări pot fi în legătură cu structura sau cu anumite caracteristici ale eşantionului, cu metodele selectate, condiţiile testării, etc.

Bibliografia presupune trecerea în revistă, în ordine alfabetică, a numelor autorilor evocaţi de-a lungul întregii lucrări de licenţă. Altfel spus, în bibliografie trebuie să se regăsească toţi autorii citaţi, precizându-se numele autorului, iniţiala prenumelui, anul apariţiei lucrării (numărul şi paginile în cazul articolelor din revistele de specialitate), titlul cărţii / articolului, titlul revistei (în cazul articolelor din reviste), editura. De exemplu:

Jung, C. G. (1997). *Tipuri psihologice*. Bucureşti: Editura Humanitas

Spector, P. (1988). Development of the Work Locus of Control Scale. *Journal of Occupational Psychology*, 61, 335–340

În cazul mai multor lucrări ale aceluiaşi autor, ordonarea acestora se face după principiul cronologic: de la lucrările recente la cele timpurii. Dacă studiile unui anumit autor apar în acelaşi an, se respectă ordinea alfabetică a titlurilor, evidenţiind, după anul editurii, un alt criteriu de ordonare — a, b, c etc.

În ceea ce priveşte *Anexele*, acestea nu se paginează şi conţin probe mai puţin cunoscute sau probe construite de către student, rezultate statistice care nu au fost incluse în capitolul destinat acestui scop etc.

Pentru a închide cercul, câteva cuvinte despre coperta primă, alegerea titlului şi cuprins. În ceea ce priveşte coperta, informaţiile conţinute se referă la instituţia de învăţământ superior în cadrul căreia se susţine licenţa, facultatea şi specializarea, titlul lucrării de licenţă, numele şi gradul didactic al coordonatorului de licenţă, numele absolventului, oraşul şi anul susţinerii tezei. De pildă:

UNIVERSITATEA DE VEST DIN TIMIŞOARA

FACULTATEA DE SOCIOLOGIE ŞI PSIHOLOGIE

SPECIALIZAREA PSIHOLOGIE

PREDICTORI COGNITIVI ŞI NON-COGNITIVI AI PERFORMANŢEI ŞCOLARE

Coordonator ştiinţific: *Absolvent:*

....

TIMIŞOARA
2007

În ceea ce priveşte alegerea titlului, este o sarcină aparent simplă când doar te gândeşti la ea - când te hotărăşti să scrii însă, apar îndoielile. Acest fapt se produce deoarece studentul, pe bună dreptate, vrea ca citirea titlului să amorseze în mentalul evaluatorului semnificaţia

dorită de el şi să stârnească o anumită curiozitate. De aceea, titlul trebuie să realizeze un echilibru între acuratețe şi senzațional, între impresie şi expresie.

Mai jos, sunt redate criteriile pe care le utilizează evaluatorii comisiei de specialitate atunci când apreciază o lucrare de licență:

- Motivația, importanța şi actualitatea temei abordate
- Valoarea explicativă teoretică. Teorii, paradigme, factori, tipologii. Utilizarea conceptelor. Relevanța sintezei
- Valoarea documentării bibliografice (focalizare pe temă, la zi, publicații de specialitate)
- Corectitudinea şi claritatea prezentării obiectului cercetării (obiectiv bine definit, ipoteze plauzibile, operaționalizare corectă a variabilelor)
- Metodologia cercetării cantitative sau calitative (eşantion, tehnici, pregătire, prezentarea datelor, studii de caz)
- Prelucrarea şi analiza datelor, interpretarea rezultatelor, concluzii
- Caracterul aplicativ al lucrării. Valoarea proiectelor, a programelor
- Stil, prezentarea generală

Şi nu în ultimul rând: cunoaştem, fiecare dintre noi, gustul despărțirii de ceea ce mintea sau mâinile noastre au modelat. Lucrarea de licență pare a fi un copil pe care, cu atenție, l-am îngrijit, cultivat, strunit şi educat, pentru a fi apoi evaluat de către alții. De aceea este foarte important să credem că acest copil va reuşi, pentru că am pus acolo toate „ingredientele" necesare unei reuşite şi pentru că ne-am asumat în acelaşi timp dezvoltarea sa.

Capitolul 15

SUSŢINEREA LUCRĂRII DE LICENŢĂ ŞI A DISERTAŢIEI

Mona Vintilă şi Delia Vîrgă

Cuprinsul capitolului:

15.1. Relația profesor-student în contextul pregătirii lucrării de licență sau a disertației
15.2. Susținerea lucrării de licență
15.3. Elaborarea şi susținerea disertației

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- explice importanța relației profesor-student
- examineze caracteristicile etapei de susținere a lucrării de licență
- descrie diferențele dintre lucrarea de licență şi cea de disertație
- explice cum poate fi realizată susținerea disertației

15.1. Relația profesor-student în contextul pregătirii lucrării de licență / disertație

În cazul elaborării lucrării de diplomă relația dintre student şi profesor este una deosebită.

Profesorul va deveni un *mentor* pentru student. Acest lucru presupune nu doar transmiterea unor cunoştințe, ci şi împărtăşirea unor valori profesionale şi a unor standarde etice specifice profesiunii.

Mentorul este capabil să îl ajute pe discipol să învețe şi să dezvolte noi abilități, în cadrul unor evenimente care îi permit mentorului să observe exersarea şi demonstrarea

acestora de către discipolul său. Mentorul oferă feedback constructiv și este o sursă de informație constantă.

Mentorul poate să-și ajute discipolul, fiind atent la nevoile și frustrările acestuia, oferindu-i sprijin și încurajare. Pe baza experienței proprii, mentorul îi oferă discipolului sfaturi, îi prezintă opiniile sale **sincere**. Mai mult, mentorul trebuie să-și recunoască limitele și să fie obiectiv, detașat de situație și să aibă capacitatea de a vedea lucrurile din diferite perspective, pentru a da cel mai bun sfat discipolului său.

Tehnic vorbind, relația profesor-student, în contextul elaborării lucrării de licență / disertație se derulează după următoarele repere. Fiecare profesor propune o serie de teme de cercetare din sfera sa de competență, în conformitate cu specializarea sa. Pot exista însă și teme de cercetare interdisciplinare. Aceste teme se afișează în semestrul 2 al anului II, iar studenții optează, după domeniul lor de interes. Sunt cazuri când studenții îi propun profesorului o temă care se încadrează în sfera de competență sau în preocupările acestuia.

Odată aleasă tema de cercetare, studentul trebuie să-l contacteze pe profesor pentru a stabili o întâlnire ce are rolul de a clarifica viziunea comună asupra temei, iar profesorul îi recomandă o primă bibliografie necesară studiului. De asemenea, se stabilește, de comun acord, un plan de lucru, o planificare în timp a activităților, un calendar orientativ în care sunt stabilite termene pentru etapele importante ale proiectului (finalizarea documentării teoretice, proiectarea design-ului, derularea cercetării, prelucrarea datelor ș.a.).

Este important ca atât studentul, cât și profesorul să respecte termenele, iar studentul să țină cont de planificarea activităților, astfel încât să nu existe întârzieri nejustificate. Profesorul are rol de coordonare a activității de cercetare și de control, de aceea trebuie să verifice corectitudinea demersului înainte de a fi derulat efectiv de student. El face observații legate de conținutul teoretic și recomandări în raport cu metodologia cercetării de care studentul trebuie să țină cont. Totuși, studentul este autorul studiului, având responsabilitate directă în raport cu conținutul și metoda aplicată.

În redactarea propriu-zisă a lucrării, profesorul trebuie să verifice dacă există toate secțiunile unui raport de cercetare, dacă acestea au fost redactate corect, complet și adecvat problemei cercetate. Studentul trebuie să prezinte în timp util conținutul fiecărei secțiuni pentru a fi verificată de profesor. Numărul întâlnirilor student-profesor este de aproximativ 10. Profesorul va realiza un referat de evaluare a lucrării și va propune comisiei o notă pentru lucrare.

De asemenea, profesorul îl va asista pe student în pregătirea prezentării lucrării de licență, dându-i recomandările necesare realizării unei bune prezentări.

Practic, fiecare profesor are stilul său de lucru în raport cu activitatea de coordonare a unei lucrări de licență, de aceea cele recomandate mai sus au o valoare orientativă.

15.2. Susținerea lucrării de licență

Susținerea lucrării de licență vine să încununeze munca de cercetare și de redactare ce a durat peste un an și care s-a realizat pe o temă aleasă de candidat. Tocmai de aceea trebuie să fie o plăcere și nu o corvoadă.

Absolvenții trebuie să știe durata de timp alocată susținerii lucrării de licență, iar susținerea să fie pregătită pentru această perioadă de timp.

Este de preferat folosirea videoproiectorului pentru a face o prezentare cât mai frumoasă și atractivă.

Susținerea trebuie să fie o sinteză a lucrării, care să-i permită comisiei să-și facă o impresie cât mai clară cu privire la cunoștințele candidatului pe domeniul tezei, dar și cu privire la munca de cercetare depusă.

Trebuie să apară foarte clar tema lucrării de licență, titlul acesteia, iar candidatul să poată să motiveze alegerea temei. Este util un slide care să conțină cuprinsul lucrării pentru ca membrii comisiei să-și facă o impresie cu privire la structurarea acesteia și importanța acordată fiecărei părți.

Urmează prezentarea fiecărui capitol teoretic. Aceasta trebuie să fie făcută cât mai concis, trecându-se în revistă doar ideile cheie, clasificările de la care s-a plecat și pe care candidatul le va detalia oral, dacă este solicitat de membrii comisiei.

Se trece apoi la partea de cercetare a lucrării. Primul slide va cuprinde obiectivele și ipotezele lucrării, urmează apoi prezentarea materialelor și a metodelor. Se prezintă loturile de studiu și se enumeră testele și chestionarele folosite în vederea verificării ipotezelor.

Prezentarea rezultatelor este recomandabil să se facă pe ipoteze, aici fiind prezentate atât rezultatele cantitative, cât și interpretarea calitativă, astfel încât să nu fie necesară o revenire la fiecare ipoteză. Sunt utile cât mai multe grafice și folosirea tabelelor, nu este necesară prezentarea datelor brute obținute. Nu se va repeta sub formă de text scris ceea ce se vede pe grafic.

La concluzii, se vor sublinia ipotezele de la care s-a plecat și rezultatele la care s-a ajuns, explicându-se și implicațiile psihologice ale acestor concluzii.

Pentru ca slide-urile să lase o bună impresie comisiei, acestea trebuie să fie îngrijite, cu graficele color. Scrisul trebuie să fie ușor lizibil, deci se vor folosi litere cu dimensiunea cel puțin de 20, nu se vor pune mai mult de 10 rânduri de text pe pagină. La partea practică, este recomandabilă alternarea textului cu imaginile, fără ca una să constituie o repetare a celeilalte.

Candidații nu vor citi datele de pe ecran, nici nu vor sta întorși către acesta, ci întotdeauna către membrii comisiei.

După susținerea lucrării vor mulțumi comisiei pentru atenția acordată și vor răspunde la întrebările membrilor comisiei.

Candidații trebuie să dea dovadă că stăpânesc foarte bine tema aleasă și bazele ei teoretice. De asemenea, trebuie să cunoască și să poată explica foarte clar cum și-au stabilit loturile de studiu, ce metode de verificare a ipotezelor au folosit. Trebuie să cunoască în detaliu testele și chestionarele folosite, modul lor de aplicare, cotare și de interpretare. Trebuie să poată explica mecanismul psihologic al fenomenelor întâlnite și să poată argumenta concluziile la care au ajuns și implicațiile psihice ale acestora.

15.3. Elaborarea și susținerea disertației

Urmarea unui masterat reprezintă opțiunea studentului, la fel ca și alegerea domeniului de studiu. Tocmai de aceea este de așteptat un interes deosebit al studenților față de tematica de cercetare specifică domeniului abordat.

Disertația păstrează același algoritm de realizare ca și lucrarea de licență, cu mențiunea că tema aleasă pentru a fi cercetată este mult mai specifică, cu un caracter aplicativ / practic mai pregnant.

Alegerea temei disertației este momentul în care candidatul își poate dovedi interesul pentru domeniul de studiu și originalitatea în alegerea temei: să fie teme noi, de actualitate, puțin investigate, să încerce abordări noi și moderne ale unor teme deja investigate.

Rămân valabile câteva reguli de la susținerea lucrării de licență:

— trebuie să se cunoască intervalul de timp alocat susținerii fiecărei lucrări;
— este recomandabilă folosirea prezentărilor în Power Point cu ajutorul videoproiectorului;
— susținerea trebuie să fie ca o sinteză a lucrării care să-i permită comisiei să-și facă o impresie cât mai clară cu privire la cunoștințele candidatului în domeniul temei, dar și cu privire la munca de cercetare depusă;
— trebuie să apară foarte clar tema disertației, titlul acesteia, iar candidatul să poată să motiveze alegerea temei;
— am recomanda ca, de această dată, să se insiste mai puțin asupra aspectelor teoretice ale temei abordate în favoarea părții practice (acest lucru este valabil și pentru faza de elaborare a lucrării, nu numai pentru susținere);
— se prezintă obiectivele și ipotezele lucrării, urmează prezentarea materialelor și a metodelor; se pre-

zintă loturile de studiu şi se enumeră testele şi chestionarele folosite în vederea verificării ipotezelor;

— se trece apoi la prezentarea rezultatelor, care, este recomandabil, să se facă pe ipoteze. Aici sunt utile cât mai multe grafice şi folosirea tabelelor, nu este necesară prezentarea datelor brute obţinute;

— la concluzii se vor sublinia ipotezele de la care s-a plecat şi rezultatele la care s-a ajuns, insistându-se pe implicaţiile psihologice ale acestor concluzii.

Condiţiile de pregătire ale slide-urilor sunt aceleaşi ca pentru susţinerea lucrării de licenţă.

Capitolul 16

REALIZAREA ŞI PREZENTAREA UNEI LUCRĂRI LA O MANIFESTARE ŞTIINŢIFICĂ

Mona Vintilă

Cuprinsul capitolului:

16.1. Rezumate pentru un congres
16.2. Tipuri de prezentări:
16.2.1. Prezentarea orală a unei lucrări, cu ajutorul programului Microsoft Power Point, la un congres ori simpozion;
16.2.2. Prezentarea unei lucrări sub formă de poster la un congres.

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Întocmească un rezumat pentru o lucrare ştiinţifică;
- Îşi însuşească modalităţile de realizare a diferitelor tipuri de materiale care pot fi expuse în cadrul manifestărilor academice interne şi internaţionale;
- Prezinte o lucrare ştiinţifică în cadrul unei manifestări academice.

16.1. Rezumate pentru un congres

Participarea la congrese încă din vremea studenţiei este benefică pentru cariera viitorului absolvent, în vreme ce, după terminarea facultăţii, congresele sunt o oportunitate de întâlnire cu cercetători de diverse naţionalităţi,

de confruntare și de discutare a rezultatelor obținute pe teme comune de interes, de observare a modalităților de abordare a problemelor specifice „branșei" de către alții, de observare a temelor noi abordate în domeniu, a direcțiilor spre care se îndreaptă cercetările de specialitate, a metodelor și a tehnicilor folosite de alți colegi ș.a.

Atunci când se dorește participarea la un congres trebuie parcurse următoarele etape:

a. **Culegerea de informații** cu privire la congresele care se vor desfășura pe tematica voastră de interes. Cele mai multe și mai complete informații pot fi găsite, evident, pe Internet. Chiar dacă nu cunoașteți data sau locul congresului, prin introducerea cuvintelor-cheie (de exemplu, *Congres + European + Psychology + Health*) veți obține o listă de evenimente ce se vor desfășura în viitorul mai mult sau mai puțin apropiat;

b. **Formulați-vă scopuri realizabile**, încât să puteți trimite rezumatul în timp util. Urmăriți termenul-limită de trimitere a acestor rezumate. De cele mai multe ori (în funcție de importanța congresului, numărul de participanți și seriozitatea organizării) acesta e fixat cu minim 6 luni înainte de data desfășurării congresului;

c. **Informați-vă consultând datele afișate pe site-ul (adresa de internet) congresului** cu privire la tematica abordată și secțiunile unde ați fi interesați să participați. Verificați dacă la aceste secțiuni se organizează sesiuni de comunicări sau / și de postere;

d. Este de preferat ca **prima dată** să participați în calitate de **auditor** și să culegeți cât mai multe informații despre modul cum trebuie prezentată o lucrare, fie ea orală sau poster. Culegeți informații despre durata prelegerii, modul de prezentare, mijloacele tehnice folosite, modul în care se pun întrebări și maniera de răspuns etc. Dacă decideți să participați cu o lucrare, ar fi bine să o realizați în colaborare cu o persoană care are experiențe anterioare. Am recomanda participarea la prima sesiune cu o lucrare sub formă de poster. Este o formă mai simplă de prezentare și constituie, în același timp, o bună oportunitate pentru acumulare a unei minime experiențe de acest fel.

În vederea pregătirii și trimiterii rezumatului, **trebuie parcurși următorii pași**: scrieți textul rezumatului respectând caracterele, mărimea lor și spațiile indicate de către organizatori. Este foarte important să vă limitați la numărul de cuvinte propus de organizatori, fără digresiuni inutile, dar respectând toate componentele rezumatului. De obicei, formularul electronic al site-ului pe care se submit rezumatele nici nu permite depășirea numărului prevăzut de cuvinte.

a. Titlul se scrie cu majuscule. Este recomandabil ca acesta să fie *scurt și clar*, să nu depășească 10–12 cuvinte. Apoi trebuie trecut **numele autorului sau autorilor**, în ordinea contribuției la elaborarea lucrării. Întotdeauna se subliniază numele autorului care prezintă efectiv lucrarea. Fiecare nume este urmat de un indice. Pe rândul următor, se vor explicita afilierile autorilor. Dacă sunt mai mult de nouă autori, după cel de al nouălea nume se va folosi specificația „et al.";

b. Afilierile se explicitează astfel: după rândul în care au fost trecuți autorii se introduc numerele de afiliere urmate de explicitarea corespunzătoare. Aceasta trebuie să precizeze: numele unității (departamentului / secției), numele instituției (organizației / companiei), orașul, țara;

Exemplu:

THE RELATIONSHIP OF SYMPTOMS AND PSYCHOLOGICAL FACTORS TO DELAY IN SEEKING MEDICAL CARE FOR BREAST SYMPTOMS

Geraldine Meechan (1), John Collins (2), Keith J. Petrie (1)

(1) Department of Health Psychology, Faculty of Medical and Health Sciences, The University of Auckland, Auckland, New Zeeland; (2) Department of Surgery, Middlemore Hospital, Auckland, New Zeeland.

Notă: observați faptul că numărul de cuvinte din care este format titlul îl depășește pe cel recomandat.

c. După precizarea afilierilor, se lasă un rând liber, apoi se scrie **rezumatul**, care trebuie să cuprindă următ-

toarele paragrafe: *obiective* (background), *metode*, *rezultate*, *concluzii* (acestea trebuie să conţină şi implicaţiile cercetării). Se va evita folosirea tabelelor şi a graficelor în cadrul rezumatelor, această precizare este de altfel prezentă în cadrul indicaţiilor de submitere a rezumatelor.

Nu uitaţi să precizaţi tema / secţiunea la care doriţi să participaţi cu lucrarea voastră, să precizaţi forma sub care doriţi să faceţi prezentarea (oral, poster) şi să precizaţi echipamentele de care aveţi nevoie la susţinere (laptop, videoproiector etc.).

Prezentatorul lucrării trebuie să fie un foarte bun cunoscător al limbii în care va avea loc prezentarea (de obicei, engleza atunci când vorbim de congrese internaţionale), lucru care se va dovedi foarte util atunci când auditoriul pune întrebări.

Dacă lucrarea este acceptată, veţi primi o confirmare în acest sens, precizându-se totodată ora, data şi locul unde va avea loc susţinerea ei. Publicarea în volumul de rezumate al congresului se face doar după ce se achită şi taxa de participare la respectivul simpozion / congres.

Recomandări:

Încercaţi să **nu formulaţi titluri prea lungi**, nu mai mult de 10–12 cuvinte.

Nu uitaţi să **subliniaţi numele** celui care prezintă lucrarea.

Nu depăşiţi numărul de cuvinte stabilit de către organizatori.

Notă: Partea de rezultate trebuie să conţină date concrete obţinute în urma cercetării efectuate, în lipsa acestora lucrarea nu va fi acceptată. Nu sunt acceptate formulări de genul *cercetarea este în desfăşurare*. În această situaţie există doar posibilitatea înscrierii cu respectiva cercetare la secţiunea de postere la unele congrese mai puţin pretenţioase.

Condiţii de trimitere a rezumatului:

Trimiterea rezumatelor se face **prin intermediul formularelor existente întotdeauna pe pagina de internet a**

organizatorilor de congrese. Primirea rezumatului este confirmată automat. Confirmarea primirii nu înseamnă şi acceptarea rezumatului, pentru aceasta se va primi un e-mail ulterior de confirmare, după terminarea perioadei de submitere şi a celei de evaluare de către comitetul ştiinţific al congresului.

De regulă, **nu se acceptă trimiterea rezumatelor prin e-mail**.

În momentul completării înregistrării pe web, nu uitaţi să:

- scrieţi corect datele personale, fără semne diacritice
- precizaţi numele şi apartenenţa instituţională a tuturor autorilor
- subliniaţi numele autorului care prezintă lucrarea
- respectaţi toate paragrafele rezumatului
- să vă încadraţi în numărul de cuvinte stabilit al rezumatului
- bifaţi secţiunea la care doriţi să participaţi
- respectaţi normele de tehnoredactare recomandate
- nu folosiţi caractere bold, italice
- precizaţi dacă doriţi prezentare orală sau poster
- precizaţi materialele, instrumentele, tehnica de care aveţi nevoie la prezentare: videoproiector, laptop sau altele
- **plătiţi taxa de participare**, fără de care rezumatul nu va fi publicat, chiar dacă a fost acceptat

Exemplu de rezumat

(din volumul de rezumate al *THE 16th CONFERENCE OF THE EUROPEAN HEALTH PSYCHOLOGY SOCIETY* , Lisabona, Portugalia, 2–5 Octombrie 2002).

SES AS A DETERMINANT OF PERCEIVED HEALTH STATUS: A CROSS-CULTURAL STUDY.

C. Lautrup (1), F.X. Gibbons (1), D.J. Lane (1), B.F. Piko (2), M. Tekozel (3), A. Luszczynska (4), M. Gerrard (1)

(1) Iowa State University, Department of Psychology, Ames, IA, USA; (2) University of Szeged, Division of Behavioral

Sciences, Hungary; (3) Ege University, Department of Psychology, Izmir, Turkey; (4) University of Warsaw, Department of Clinical Psychology, Warsaw, Poland

Objectives. The current study examines the relation between Socioeconomic Status (SES) and health perception — i.e., current health status and anticipated (i.e. future) health status. There were two primary hypotheses: a) SES predicts perceptions of health status, and will do so net other significant predictors including current health risk behaviour; b) social comparison tendencies will have more of an impact on health perception s in the US than in other countries (cf. Gibbons, Helweg-Larsen, Gerrard, 1995).

Methods. 2380 adolescents from the USA, Hungary, Poland and Turkey completed an instrument that assessed dispositional factors (e.g., life satisfaction, future orientation, social comparison tendencies, self-efficacy, hostility), health risk behaviours (substance use, risky sexual behaviour) and perceptions of peers' risk behaviours and of own health status — both current and future.

Results. Regression analysis indicated that: a) SES predicted current health status (i.e., low SES being associated with worse perception of current status) and did so net current health risk behaviour, which also was a significant (negative) predictor (both ps < 001). In addition, a significant SES x Risk behaviour interaction indicated that low SES adolescents engaging in relatively high amounts of risky behaviour had the most negative perceptions. b) Future health status was also predicted by SES, net other significant predictors, which included current health status and current risk behaviour and general self-efficacy (all p < 001). Additional analysis indicated that self-efficacy mediated the SES future health status relation. Finally, the relation between perceptions of others' risk behaviour and own future health status was moderated by social comparison, but only in the US.

Conclusion. SES affects perceived health status and does so independent of current health-risk behaviour or such affective dimensions as (negative) life satisfaction. Self-efficacy does mediate the strong relation between SES and anticipated

health status. Finally, social comparison is a significant determinant of perceived health status, but only in the US.

Observații pe marginea rezumatului:

Întregul rezumat are un număr de 376 de cuvinte, din care textul propriu-zis al rezumatului este de 306 cuvinte, încadrându-se astfel în cerințele organizatorilor: maxim 400 de cuvinte. De asemenea, sunt respectate majoritatea cerințelor uzuale. Titlul este clar, concis, scris cu majuscule. Sunt prezentați autorii cu afilierile lor. Este subliniat numele autorului care va prezenta lucrarea. Textul rezumatului este bine structurat pe paragrafele clasice. Nu este însă adecvată folosirea prescurtărilor în titlu. De asemenea, nu considerăm oportună referirea bibliografică, deși corectă, din cadrul obiectivelor. Menționăm și faptul că nu este recomandabil să se înceapă o frază cu cifre (vezi la „metode").

16.2. Tipuri de prezentări

16.2.1. Prezentarea orală a unei lucrări, cu ajutorul programului Microsoft Power Point, la un congres ori simpozion

După ce lucrarea a fost acceptată pe baza rezumatului trimis și ați primit confirmarea, puteți trece la pregătirea prezentării lucrării, în funcție de materialele auxiliare pe care le-ați solicitat.

O metodă extrem de simplă și elegantă, în același timp, este prezentarea comunicărilor orale în program Power Point (CD sau stick). Foliile sunt tot mai puțin utilizate. În realizarea prezentării, urmăriți paragrafele din rezumat.

Prezentarea va fi foarte clară și la obiect. Dacă cineva dorește să afle detalii, vă va întreba.

Precizați obiectivele lucrării, materialele și metodele folosite, prezentați loturile de studiu, când și unde a avut loc cercetarea, ce metodologie ați folosit. Treceți apoi la cea mai consistentă parte a lucrării - rezultatele.

Concluziile trebuie să decurgă logic. Accentuați, în cadrul concluziilor, implicațiile rezultatelor pe care le-ați găsit.

Nu supraîncărcați cadrele (*slide*-urile). Este recomandată folosirea graficelor și a tabelelor. Nu reluați în text ceea ce apare pe grafic. Pe fiecare cadru se recomandă maxim 8-12 rânduri de text. Un aranjament estetic al graficului și al textului în pagină este binevenit. Puteți realiza cadrul astfel încât mai întâi să apară imaginea grafică, iar, pe măsură ce explicați, să apară și textul sau întreaga imagine, pentru a fi urmărită de auditoriu pe toată durata expunerii acelei idei. Această a doua variantă, deși mai puțin interesantă, permite focalizare auditoriului pe prezentarea făcută.

În general, se acordă maxim **un minut** pentru fiecare cadru, în funcție de complexitatea informației surprinse de acesta. Nu vă grăbiți în prezentarea lor. **Țineți cont de timpul pe care îl aveți la dispoziție** pentru susținerea lucrării, minim 7–8 minute, maxim 20 de minute, cu excepția lucrărilor în plen, care pot dura până la 30 de minute.

Calculați-vă cu atenție timpul. Nu veți face o bună impresie dacă veți fi zoriți să încheiați, pe motiv că timpul care vi s-a acordat a expirat, și nici dacă săriți peste o serie de cadre (indiferent de motivul invocat în acest scop), pentru a ajunge la concluzii.

Verificați, în ziua dinaintea susținerii, dacă fișierul „se deschide" și dacă nu au intervenit alte probleme organizatorice cu privire la data, ora, sala prezentării voastre. Verificați dacă există personal care manevrează aparatele sau trebuie voi să vă ocupați de el.

Dacă nu aveți în față cadrele, ci ele sunt proiectate din cabină direct pe ecran, evitați să stați cu spatele la public. Străduiți-vă, întotdeauna, să stați cu fața către auditoriu. Să dați dovadă că stăpâniți informațiile fără a le recita însă ca pe o poezie.

Puteți să folosiți un indicator luminos (*laser pointer*) pentru a sublinia datele mai importante.

Fiți pregătiți ca, după încheierea prezentării, **să răspundeți întrebărilor** venite din partea auditoriului. În general, un număr mare de întrebări sugerează interesul

pe care l-a stârnit lucrarea, dar trebuie să țineți cont și de factorul timp. Încercați să răspundeți clar, scurt și la obiect (de exemplu: „Da, am urmărit și aceste aspecte și am obținut următoarele rezultate..."; „Nu, din păcate nu am apucat să ne ocupăm și de aceste aspecte"). Astfel de formulări fac o impresie mult mai bună decât cunoscuta replică: „Este o idee interesantă, nu ne-am gândit până acum, dar vom ține cont pe viitor" etc.

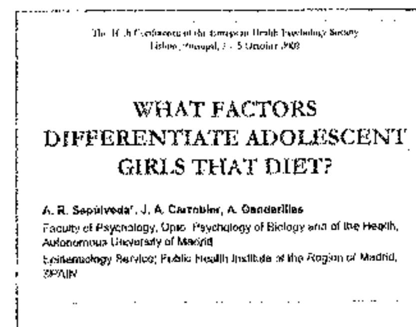
Nu uitați să:

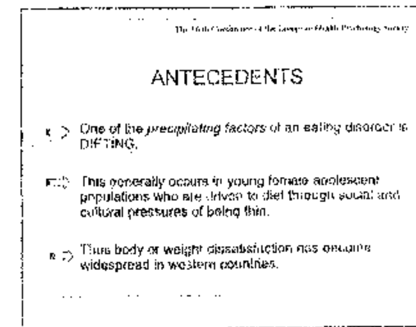
- salvați lucrarea atât pe stick, cât și pe CD-rom;
- verificați deschiderea fișierului cel puțin cu o zi înainte de susținere, chiar pe calculatorul pus la dispoziție de către organizatori;
- cronometrați durata prezentării;
- țineți cont și de timpul afectat întrebărilor auditoriului.

Exemplu 1

Title: WHAT FACTORS DIFFERENTIATE ADOLESCENT GIRLS THAT DIET?

A.R. Sepúlveda*, J.A. Carrobles, A. Gandarillas.
Universidad Autónoma de Madrid.
Consejería de Sanidad de la comunidad de Madrid.
E-mail: anarosa.sepulveda@madrid.org





ANTECEDENTS

- Onset of the disorder can be understood as a continuous exposition to a series of risk factors which in turn can precipitate clinical symptomps.

• STAGES THE EXPOSITION TO RISK FACTORS AND DEVELOPMENT OF AN EATING DISORDER

FIRST STAGE → IS EXPOSED TO DIFFERENT RISK FACTORS (combination of social, family and individual pressures)

SECOND STAGE → DEVELOPED SOME OR SEVERAL TYPES OF RISK BEHAVIOURS DUE TO EXTENSIVE EXPOSITION AND DIFFICULTY IN COPING WITH THESE FACTORS (low self-esteem, dieting)

THIRD STAGE → ONSET DEFINITIVE OF THE DISORDER

OBJECTIVES

- GENERAL OBJECTIVE: Examine what biological, socio-cultural and psychological factors differentiate adolescents who diet from those that do not diet.
- SPECIFIC OBJECTIVES DIFFERENTIATES ADOLESCENT DIETERS FROM ADOLESCENTS THAT DO NOT DIET:
  1) Assess it the Body Mass Index (BMI).
  2) Assess family factors.
  3) Assess life habits.
  4) Assess minor mental disorders.
  5) Assess certain risk attitudes.

SAMPLE AND METHOD

1. TYPE OF STUDY: Transversal IN ONE ONLY FASE.
2. SAMPLING DESIGN:
   - Representative Sample of 1490 university adolescents, 66.4% were women and the 33,5% men, of the Autonomous University of Madrid. Strata: First Grade/Fourth Grade. Age: 18 y 25 years old. Academic year 2000-01
3. SURVEY:
   - Anonymous and voluntary self report questionnaire: Social demographic questionnaire, three scales from the EDI-2 (Drive to Thinness, Bulimia and Body Dissatisfaction), four scales from the SCL-90-R (obsessive-compulsive, depression, anxiety and somatizacion), Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965).
4. ANALYSIS:
   - Frequency distribution across each year of subject age
   - Chi-square tests for each of the 21 variables.

Observaţii pe marginea lucrării:

Titlul este clar, scurt, precis. Nu e limpede însă nici care dintre autori prezintă lucrarea, nici afilierile acestora (singură specificaţia „Universitatea din Madrid" nu rezolvă lucrurile). Slide-urile au fost clare, frumoase. Cu rare excepţii (vezi slide-ul cu eşantioane şi metode) nu s-a depăşit numărul recomandat de rânduri. La cel de al doilea slide, referitor la antecedente, titlurile lucrărilor nu au fost traduse în engleză. Acest lucru nu ar trebui admis. La fel cum nu este acceptabil ca textele unor grafice să nu fie traduse în limba de prezentare a congresului. Se observă că informaţia prezentată grafic sau tabelat nu este reluată şi prin text. Concluziile sunt foarte limpezi şi la obiect. Obiectivele lucrării, aşa cum sunt ele stabilite în lucrare,

au fost atinse. Apare însă o discordanţă între titlul lucrării, care se referă exclusiv la adolescente, şi lucrarea în sine, care, de la obiective, eşantionare şi până la concluzii, se referă la adolescenţi în general, indiferent de sex.

16.2.2 Prezentarea unei lucrări sub formă de poster la un congres

Dacă aţi optat pentru prezentarea sub formă de poster a lucrării voastre, opţiune pe care o încurajăm în cazul primelor experienţe în domeniu, trebuie să respectaţi următoarele etape:

- Să aveţi lucrarea redactată în forma ei integrală, cu respectarea paragrafelor din cadrul rezumatului trimis şi acceptat de comitetul organizator al congresului.
- Să ştiţi exact cât spaţiu aveţi la dispoziţie pentru a expune. În general, acest spaţiu depinde de cadrele de expunere existente în sala respectivă de congres, fiind de minim 1×1 metri, dar poate fi de peste 2 metri înălţime. Lăţimea nu depăşeşte, de obicei, 1 m. În concluzie puteţi avea cel puţin 9 coli A4 şi cel mult 20–24 de coli A4. Nu se recomandă însă folosirea unui număr prea mare de coli, căci lucrarea va fi foarte greu de urmărit şi de citit, chiar de către cei interesaţi de subiect. Adecvate ar fi 12 până la 16 cadre pentru un poster.
- Să aranjaţi textul lucrării pe pagini A4, de preferinţă colorate, astfel încât să fie lizibil de la o distanţă de aproximativ 1–2 m, ceea ce impune folosirea unor caractere de peste 20, uneori chiar 24–26. Să fie maxim 8–12 rânduri de text pe pagină.
- Lucrarea trebuie să fie bogat ilustrată cu imagini, grafice, tabele, fără a fi însă încărcată.
- Se poate opta pentru aranjarea computerizată a textului şi a imaginilor, ca şi pentru listarea tipografică a întregii lucrări pe o singură coală, de mari dimensiuni. Această variantă este tot mai frecvent folosită la congresele internaţionale de prestigiu. Dă o impresie foarte bună şi de obicei foarte clară asupra lucrării.

Aspecte organizatorice ale unei sesiuni de postere:

- În funcţie de mărimea congresului, pot fi programate până la 200 de postere pe zi.
- Posterele se expun, de obicei, de dimineaţa şi se desfac seara. Nu este politicos să fie lăsate acolo, căci a doua zi altcineva va avea de expus în acelaşi loc.
- Şedinţa de postere are loc, de regulă, în pauza de prânz, având o durată de 2–3 ore, timp în care prezentatorii vor sta în apropierea propriilor lucrări şi vor furniza informaţii suplimentare, sau vor răspunde la întrebările celor interesaţi.

De obicei, se oferă ***hand-out***-uri celor care citesc lucrarea expusă şi pun întrebări referitoare la ea. Acestea cuprind un rezumat al lucrării, cu accent pe rezultate şi concluzii, mult mai consistent decât rezumatul publicat al lucrării, care se află deja la dispoziţia participanţilor, fiind inclus în volumul de rezumate al congresului. Se poate face şi o copie micşorată a ***slide***-urilor după care aţi făcut listarea lucrării (aproximativ 6 pagini pe o coală A4). Nu uitaţi să treceţi pe aceste ***hand-out***-uri numele şi adresa unde puteţi fi contactaţi pentru amănunte sau întrebări. Nu se recomandă xerocopierea ca atare a unei lucrări de 12-16 pagini. Nu numai că nu aţi avea suficiente exemplare pentru toţi doritorii, dar i-aţi şi încărca, nejustificat, pe cei cărora le-aţi înmâna materialul în această formă.

Ţineţi cont că pot fi expuse până la 200 de postere pe zi.

Observaţie:

Trimiteţi rezumate ale unor lucrări doar dacă ştiţi că veţi putea participa la congres, dacă ele vor fi acceptate.

Nu uitaţi să:

- verificaţi ziua şi ora şedinţei de postere la care sunteţi repartizaţi cu lucrarea voastră;
- listaţi lucrarea de acasă, aşa cum doriţi să o afişaţi;
- luaţi toate accesoriile de care aveţi nevoie: bandă de lipit, lipici, pioneze, foarfecă etc.;
- nu uitaţi să faceţi ***hand-out***-uri cât mai multe pentru cei care se arată interesaţi de lucrarea voastră.

Exemplu de poster:

ANXIETY AND DEPRESSION ASSESSMENTS: EFFECTS ON CORONARY PATIENTS COPING AND QUALITY OF LIFE IN CARDIAC REHABILITATION

Anxiety and Depression Assessments : effects on Coronary Patient's Coping and Quality of Life in Cardiac Rehabilitation.

Chateaux V, Brockly J, Spitz E
Laboratoire de Psychologie
Université de Metz
Ile du Saulcy
57045 Metz France
E-Mail. vero.chateaux@wanadoo.fr

OBJECTIVE

The aim of this study was to assess anxiety, depression, coping strategies and quality of life among patients in cardiac rehabilitation.

METHOD

Population: Thirty-three patients were recruited in cardiac rehabilitation units after the first week of their hospitalisation (10 females and 23 males).

Evaluations:

- **Anxiety and Depression** were assessed with the State-Trait Anxiety Inventory (STAI, Spielberger, 1983) and the Hospital Anxiety and Depression scale (HAD, Zigmond, 1983);

METHOD

- **Coping resources** were assessed with the Coping Questionnaire for Coronary Patients (CQCP, Maes & al., 1990);
- **Social support was** assessed with 8 items on Social Support Seeking of the Ways of Coping Checklist (WCC, Vitaliano, 1985);

METHOD

- **General health** was assessed with the General Health Questionnaire (GHQ-28, Goldberg, 1979);
- **Quality of life** was assessed with the Quality of Life after a Myocardial Infarction Questionnaire (QLMI, Hillers, 1994).

RESULTS

- **Patients in cardiac rehabilitation : descriptive statistics.**

State-trait anxiety and depression.

✓ *STAI analysis* showed that *18,5% coronary patients had high state anxiety and 19,3 % high trait anxiety*, respectively. These results joined those of Bruchon-Schweizer & Paulhan (1989) with patients hospitalised for an organic disease.

RESULTS

✓ But, ***results obtained to the HAD*** were less optimistic, a proportion (36,4%) of ***patients with a coronary heart disease in cardiac rehabilitation were anxious***, and the global HAD score indicated that ***half of subjects had adaptation troubles or serious depression.***

✓ ***The Hospital Anxiety and Depression scale was more sensitive in order to evaluate the severity of anxiety than the State Trait Anxiety Inventory.***

RESULTS

Quality of life, anxiety and depression.

✓ The *global GHQ score* indicated that a quarter (25,9%) of patients in cardiac rehabilitation could have a *severe psychological distress.*

Fig 1. Correlations between GHQ subscales and STAI and HAD Subscales.

	GHQ Soma	GHQ Anx	GHQ Soc	GHQ Dep	GHQ Glob
State Anx	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Trait Anx	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
HAD Anx	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
HAD Dep	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
HAD Glob	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

** p<.01

✓ ***Anxious or depressives coronary patients had worse physic capacities, general health and general quality of life.***

RESULTS

✓ The ***QLMI results*** showed that patients had ***often somatic symptoms***, often ***felt restricted***, had ***less social function, low self-confidence*** and ***self-esteem***, had ***less good feelings about their personal life, and a low general life satisfaction.***

✓ All ***QLMI subscales*** (but the limitation subscale) were significantly and negatively related to state and trait anxiety and to the ***HAD subscales*** (r between -.36, p<.05 to -.81, p<.01). ***Correlations*** showed that ***patients with less anxious and depressive feelings had a better quality of life, and life satisfaction***

RESULTS

Anxiety, depression, quality of life and coping strategies.

Fig 2. Correlations between the avoidant coping and STAI and HAD

	State Anxiety	Trait Anxiety	HAD Depression	HAD Global
Avoidant Coping	[illegible]	-.42*	-.52**	[illegible]

[illegible]

✓ The results showed that *patients with less anxious and depressive feelings used more avoidant coping.*

✓ The problem-focused coping is only related to state anxiety (r = [illegible], p<.05), *patients with high scores on anxiety used less the coping focused problem.*

RESULTS

Fig 3. Correlations between coping strategies and quality of life scales.

	Problem Coping	Emotional Coping	Avoidant Coping	Social Support Seeking Coping
GHQ anxiety	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
GHQ social	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
GHQ depression	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
GHQ global	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
QLMI somatic	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
QLMI restriction	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
QLMI [illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
QLMI emotion	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
QLMI global	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

[illegible]

✓ *Patients who used avoidant coping or social support seeking coping had a better quality of life.*

RESULTS

Differences in scores on coping strategies between patients in cardiac rehabilitation and coronary patients during an acute phase.

Fig 4. Comparison between patients in cardiac rehabilitation and in acute phase on coping strategies.

	Cardiac rehabilitation	Acute phase	Z	P-value
Problem Coping	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Emotional Coping	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Avoidant Coping	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
Social Support Seeking	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]

✓ There was no evolution during the month following a coronary syndrome in the use of coping strategies. *Patients in cardiac rehabilitation* (generally during the month following their myocardial infarction) *used the same coping strategies as patients in an acute phase* (during the week following their heart attack).

DISCUSSION

❖ *Anxious or depressive coronary patients had worse physic capacities, general health, quality of life and life satisfaction.* These results join the Spertus & al (2000) conclusions, they showed that depression was related to more physic limitations, and to less quality of life. Patients had also problems to succeed their socio-professional rehabilitation.

❖ *Coping strategy is characterised by information seeking in order to deal with the disease.* Sarafino underlines that the information seeking decreased emotional feelings and increased the control perception, but some patients did not seek information, and in this case, to give them too much information can contribute to increase their anxiety.

DISCUSSION

❖ On the other hand, *patients with less anxiety used an avoidant coping*, it was the same results found in Van Elderen, Maes & Dusseldorp (1999) research. They showed that some *avoidance* coping at an early point in time (one month) can have a positive effect on emotional functioning at a later time. This particular aspect of coping *helps patients to slowly accept the reality of their illness rather than letting themselves be overwhelmed by emotions.* Thus, avoidant strategy can lead to more positive adjustment.

Observaţii pe marginea lucrării:

Lucrarea este bine realizată şi structurată pe obiective, metode, rezultate şi concluzii (discuţii). Numărul de cadre este adecvat şi sunt respectate indicaţiile cu privire la numărul de rânduri pe un cadru, astfel încât textul să fie lizibil de la distanţă. Din păcate lucrarea are prea mult text, în dauna unor grafice, care ar fi făcut lucrarea mult mai accesibilă. În partea de discuţii sunt prea puţin puse în evidenţă rezultatele propriului studiu, punându-se accent pe comparaţia cu rezultatele altor studii.

Capitolul 17

LINII DIRECTOARE PENTRU ACTIVITATEA ÎN GRUP

Ildikó Erdei și Coralia Sulea

Cuprinsul capitolului:

17.1. Activitatea grupului
17.2. Stadiile dezvoltării grupului
17.2.1. Stadiul de formare a grupului
17.2.2. Stadiul conflictual
17.2.3. Stadiul de definire a normelor
17.2.4. Stadiul de productivitate a grupului
17.2.5. Disoluția grupului

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:

- Înțeleagă principalele implicații ale activității în grup
- Înțeleagă stadiile dezvoltării unui grup și principalele procese ale grupului
- Cunoască tehnici aplicative pentru gestionarea eficientă a unei activități de grup

Activitatea în cadrul grupului joacă un rol important în activitatea profesională și în cea didactică. Studenții se constituie în grupuri formale de învățare sau de lucru pentru realizarea unor proiecte de cercetare sau de altă natură. În colaborarea dintre studenți, studenți–cadre didactice sau alte forme de colaborare apare nevoia imperioasă de a coordona diverși oameni, cu abilități și roluri diferite, spre un scop comun, cu implicații și consecințe asupra tuturor celor implicați. Uneori, lucrurile merg ca

de la sine, fiecare știe ce are de făcut și de ce face, alteori, particularitatea sarcinii sau a stilului de coordonare a grupului îngreunează realizarea unei activități eficiente în grup.

În materialul de față ne propunem să prezentăm implicațiile activităților și proceselor din cadrul grupurilor de lucru, argumentele pentru lucrul în grup și să discutăm stadiile dezvoltării unui grup, precum și tehnicile ce pot fi folosite sau adaptate pentru eficientizarea procesului de învățare.

17.1 Activitatea grupului

De ce este importantă realizarea sarcinilor în grup?

Învățarea este un proces complex care are loc în diferite forme între studenți și cadrele didactice. Uneori învățarea este înțeleasă ca fiind doar memorarea unor informații structurate cu scopul de a le reproduce la examen. Chiar dacă astfel sunt fixate anumite cunoștințe, un asemenea stil nu este prea folositor absolvenților care vor fi implicați în activități practice. Activitățile profesionale implică angajarea unor abilități, colaborare, munca în echipă, analiza mai multor puncte de vedere, mobilizarea și reunirea mai multor persoane pentru realizarea unui scop complex.

Pledând pentru activitatea în grupuri ca dimensiune importantă a procesului de formare a studenților, considerăm că realizarea sarcinilor în grup contribuie într-o mare măsură la formarea abilităților de comunicare și de relaționare, precum și la prelucrarea complexă a informației. În cadrul unui grup, studenții se familiarizează cu un stil sistematic de lucru, exersează diferite roluri care pot fi similare cu cele din viața profesională viitoare, pregătindu-se pentru o mai bună adaptare la cerințele profesionale.

A folosi activitatea în grup în procesul formativ al viitorilor absolvenți poate conduce la realizarea următoarelor câștiguri: membrii grupului învață să se auto-gestioneze, să-și asume responsabilități față de propriul proces de învățare, însă și față de ceilalți membri ai grupului.

Angajamentul și implicarea în activitatea de studiu sunt susținute și de presiunea socială din grup, de auto-gestionarea grupului și distribuirea responsabilităților.

Atingerea scopurilor propuse, eficiența acțiunilor grupurilor de lucru depinde de o serie de factori, cum ar fi: natura activității, scopul, caracterul acțiunii, stilul de conducere al liderului, amploarea acțiunii, resursele de diferite tipuri, raporturile interpersonale care se conturează etc.

Pentru o mai bună înțelegere a importanței acestei abordări, în continuare vom prezenta aspecte conceptuale și practice legate de funcționarea grupului de lucru și tehnici de gestionare a activității grupului corespunzătoare stadiilor de dezvoltare și maturizare.

17.2. Stadiile dezvoltării grupului

Grupurile sunt sisteme dinamice care au următoarele caracteristici: un număr redus de membri — care face posibilă o percepție interpersonală directă și reciprocă, relații interpersonale, o strânsă interdependență a membrilor, existența unor scopuri și valori comune.

Grupurile parcurg în mod normal cinci stadii în procesul de constituire: stadiul de formare a grupului (*forming*), stadiul conflictual (*storming*), stadiul de definire a normelor (*norming*), stadiul de productivitate a grupului (*performing*) și disoluția (Tuckman, 1965, apud Forsyth, 1999, p.154). Aceste faze se pot relua în timpul dezvoltării în timp a grupului. Chiar în cadrul aceleiași întâlniri pot apărea situații în care membrii au nevoie să revină la faza de cunoaștere sau se poate ajunge la o situație cu nuanțe conflictuale chiar după ce grupul a început să lucreze eficient. Fiecare dintre aceste stadii va fi descris pe scurt, iar accentul va fi pus pe prezentarea tehnicilor și activităților concrete care pot fi aplicate.

17.2.1. Stadiul de formare a grupului (*forming*)

În acest prim stadiu de formare a grupului, se remarcă politețea și formalismul comunicării între membri, preocuparea față de clarificarea scopului, un lider activ și

membri complianţi. (Tuckman, 1965, apud Forsyth, 1999, p.154).

Aşa cum prima întâlnire dintre un băiat şi o fată poate avea un mare impact asupra relaţiei lor ulterioare, în acelaşi mod prima întâlnire a unui grup este foarte importantă şi relevantă pentru relaţia dintre membri. Un grup nu funcţionează doar după parametrii cognitivi implicaţi în realizarea sarcinilor, ci şi după factorii afectivi, socio-relaţionali, întrucât conturarea atmosferei de lucru are o influenţă deosebită asupra activităţii de lucru în grup. În continuare vă prezentăm paşii importanţi ai acestei etape (aceşti paşi pot fi parcurşi în 2–3 întâlniri).

• **Prezentarea membrilor grupului**

Activităţile introductive, de „spargere a gheţii", permit membrilor să se cunoască mai bine între ei. Dacă este vorba de membri care nu s-au cunoscut dinainte (de ex. la începutul anului I sau în cazul unei echipe formate din studenţi din grupe diferite) este foarte binevenit un joc de cunoaştere a numelor persoanelor implicate şi a câtorva caracteristici despre fiecare (apud ***, 2003). În continuare vă oferim un exemplu de exerciţiu cu nume pe care îl puteţi folosi la prima întâlnire a grupului:

ALITERAŢII CU NUME (Kimming, 1997)

Fiecare dintre voi se va gândi la o caracteristică proprie, pozitivă care să înceapă cu aceeaşi literă cu care începe numele tău (de ex. Carla cea curioasă, Sorin cel săritor). Apoi fiecare îşi va spune pe rând numele şi trăsăturile alese, repetând şi numele colegilor pe care le-aţi auzit până acum.

Puteţi realiza acest exerciţiu şi într-o altă variantă:

Persoana care se prezintă intră în mijlocul cercului şi alături de numele compus prezintă şi o mişcare caracteristică. Următorul intră şi el în cerc, repetă numele şi gestul colegului / colegei, îşi prezintă propriul nume şi propriul gest ş.a.m.d.

Dacă membrii grupului se cunosc deja, puteţi utiliza astfel de exerciţii pentru accelerarea proceselor de dinamică de grup, pentru realizarea unui climat favorabil desfăşurării întâlnirii, pentru facilitarea comunicării (apud ***, 2003). De exemplu:

SUNT CA... / NU SUNT CA... (Kimming, 1997)

Fiecare membru al grupului continuă următoarele propoziţii alegând câte un exemplu din domeniile date:

- *Sunt ca ... (o plantă, un animal, un fenomen al naturii, un obiect)*
- *Nu sunt ca ... (o plantă, un animal, un fenomen al naturii, un obiect)*

Puteţi propune şi varianta în care cereţi o scurtă explicaţie a alegerii făcute, de ex.: Sunt ca o păpădie pentru că ...

• **Clarificarea scopurilor şi a nevoilor**

Pentru eficienţa grupului acest pas este deosebit de important. Ca tehnică de lucru propunem parcurgerea următoarelor etape:

*Fiecare membru îşi notează propriile **obiective şi nevoi** (practic răspunsul la întrebări de genul: Ce vreau să obţin de la acest grup de lucru? Care sunt nevoile mele referitoare la programul de lucru? Care sunt condiţiile de colaborare stimulatoare pentru mine?)*

*Apoi membrii grupului vor stabili împreună care sunt **obiectivele grupului**, ce cred ei că grupul ar trebui să realizeze*

*Urmează **compatibilizarea nevoilor şi a obiectivelor personale cu cele ale grupului**, condiţie a implicării optime a membrilor în munca de echipă*

În completarea acestei faze vă propunem aplicarea tehnicii de identificare a **aşteptărilor, temerilor** şi a **contribuţiilor personale**.

Aşteptări şi temeri (Kimming, 1997)

- *Într-o primă fază -- individuală --- fiecare membru al grupului inventariază pe o foaie (care poate avea forma unui omuleţ de ex.) aşteptările lui de la această colaborare, adică ce anume ar dori să se întâmple, iar pe o altă foaie (de altă formă sau culoare) temerile lui adică, ceea ce nu ar vrea să se întâmple în timpul activităţilor de grup. Pe o a treia bucată de hârtie fiecare membru va menţiona contribuţia personală*
- *În faza următoare listele individuale sunt totalizate într-o listă comună, pe tablă sau pe o foaie de flipchart, iar discuţia pe această temă va contribui la conştientizarea elementelor motivatoare şi inhibitoare ale activităţii de grup precum şi a resurselor pe care se poate baza grupul.*

- *Listele comune merită păstrate până la realizarea sarcinii în grup și revăzute în ultima întâlnire (de evaluare) a activității echipei*

• Distribuirea rolurilor

Pentru o mai bună funcționare a grupului, încă de la primele întâlniri se pot distribui unele roluri necesare muncii în echipă. Este important ca o persoană să aibă rolul unui **secretar** — în sensul ținerii evidenței a tot ce se întâmplă în grup (ideile care se conturează, rezultatele ședințelor de brainstorming etc.), **un facilitator al sarcinii** — o persoană care este responsabilă să verifice dacă membrii grupului progresează corespunzător în legătură cu sarcina care le-a fost propusă, **un facilitator al climatului** — care este atent la procesele afective ale membrilor echipei, iar activitatea grupului să fie coordonată de un **lider**.

Pentru a oferi mai multe șanse formării abilităților de lucru în echipă, aceste roluri, sau unele din ele, se pot roti.

• Stabilirea regulilor

Este un alt aspect relevant al primei etape. Constă în formularea explicită a unor norme de lucru care funcționează într-o mai mare măsură dacă sunt abordate într-o manieră explicită, adică recunoscute și adoptate (de ex.: punctualitatea, respectarea opiniei celuilalt, neîntreruperea unui coleg în timpul expunerii unei idei etc.). Formularea prea multor reguli nu este benefică, propunem în jur de 4–5, iar lista poate rămâne deschisă pentru completări ulterioare. Aceste reguli, acceptate unanim de membrii grupului, pot fi notate pe o coală și reamintite cu ocazia următoarelor întâlniri.

• Stabilirea strategiei de lucru

După ce s-au clarificat aspectele legate de organizarea membrilor grupului, accentul se deplasează pe stabilirea responsabilităților fiecăruia față de sarcină. În acest sens este necesară stabilirea strategiei de lucru. Strategia trebuie aleasă în funcție de: tipul sarcinii, numărul de membrii, timpul de lucru, regulile stabilite, așteptările și nevoile membrilor.

Care sunt alternativele?

Membrii grupului pot lucra individual la întreaga problemă / sarcină / proiect. În faza de finalizare, fiecare prezintă ceea ce a pregătit, se clarifică toate problemele și se elaborează forma finală. În tabelul de mai jos vă prezentăm unele avantaje și dezavantaje ale acestei strategii:

Avantaje	Dezavantaje
• Cunoștințele relevante pentru sarcină sunt procesate mai bine • Există posibilitatea de clarificare, discuții asupra „semnelor de întrebare", dezbateri asupra problemei • Stilul „raportului final" este unitar, coerent	• Necesită timp îndelungat • Nu se câștigă de pe urma muncii celorlalți membri ai echipei

Fiecare membru al echipei rezolvă o anumită parte din sarcină, se ajunge la rezultatul final prin împreunarea rezultatelor individuale. Iată unele avantaje și dezavantaje:

Avantaje	Dezavantaje
• Se poate acoperi un domeniu mai vast, într-un timp mai scurt • Grupul (ceilalți membri) câștigă de pe urma studiului individual	• Pot rămâne aspecte neclare • Compatibilizarea diferitelor părți (în vederea formării unui stil coerent, unitar) poate fi dificilă

Strategia mixtă / combinată: anumite părți sunt studiate / realizate de fiecare, altele sunt rezolvate individual / în pereche. Astfel se pot îmbina punctele tari de la ambele strategii.

• Procesul de comunicare și planificarea activităților

După stabilirea strategiei de lucru în cadrul grupului, se stabilesc regulile de comunicare, adică: stabilirea datelor și locurilor de întâlnire, durata întâlnirilor, modul de

lucru. O astfel de programare ajută membrii grupului să-și programeze alte întâlniri, astfel încât să nu apară suprapuneri și frustrări sau nerespectări ale unor acorduri. Dacă nu s-a realizat până acum, este momentul realizării unei liste cu numerele de telefon și adresele de e-mail ale membrilor grupului.

Pentru o bună planificare trebuie luat în considerare **timpul** avut la dispoziție pentru realizarea sarcinii (termenul limită este un aspect esențial al realizării sarcinii, alături de aspectele cantitative și calitative ale sarcinii de grup, precum și câștigurile personale ale membrilor grupului).

Sarcina urmează să fie **divizată în subsarcini** mai mici, respectiv mai concrete, iar responsabilitățile se împart între membrii grupului pentru fiecare din aceste părți. În final aceste părți sunt asamblate într-o formă unitară.

Procesul de planificare se finalizează cu stabilirea **calendarului activităților**, a graficului de lucru (de exemplu, un tabel în care sunt notate pe linii sau pe coloane: numele fiecărui membru, sarcina pe care o are, termenul limită, persoanele cu care colaborează etc.).

17.2.2. Stadiul conflictual (engl. *storming*)

Această etapă este deseori caracterizată de tensiune și certuri între membrii echipei, pe măsură ce încep să aprecieze dificultatea proiectului și nevoia de a compatibiliza stilul individual cu obiceiurile celorlalți membri ai grupului. În acest stadiu sunt criticate ideile, între membrii grupului se poate percepe o anumită ostilitate și chiar se pot forma coaliții (Tuckman, 1965 apud Forsyth, 1999, p.154). Deși este un stadiu dificil, tensiunile sunt prezente și membrii pot avea sentimentul că nu se realizează un progres semnificativ, grupul, de fapt, realizează un progres semnificativ la nivel de proces, în sensul că membrii învăță să lucreze împreună. Deseori în această fază apar idei valoroase, iar problemele și conflictele sunt etape inerente pentru evoluția grupului (Groccia, O'Connor și Gerstenfed, 2001).

Uneori apar membri ai grupului care au un comportament nepotrivit atât față de sarcină, cât și față de ceilalți membrii ai grupului. Acestea pot fi considerate simptome ale unor disfuncționalități în cadrului grupului. Dacă acestea nu sunt luate în considerare și abordate, crește riscul ca grupul să nu realizeze sarcina conform parametrilor stabiliți inițial. În continuare vom prezenta tipuri de comportamente nocive pentru proces și pentru ceilalți membri, precum și posibile modalități de abordare a situațiilor tensionate care apar.

- Agresivitatea și atacul persoanelor și nu al ideilor
- Blocarea procesului de comunicare
- Lipsa disponibilității de ascultare a celuilalt
- Competiția între membrii grupului și lipsa identificării unui scop supraordonat intereselor individuale
- Conflictul apărut la nivelul conducerii grupului
- Căutarea simpatiei și execuția unor sarcini din dezirabilitate socială sau din teama de respingere de către lider sau de către ceilalți membri ai grupului. Este foarte important ca înaintea oricărei intervenții să definiți problema, astfel încât aceasta să fie recunoscută de toți membrii grupului, să o analizați uitându-vă și la motivele care sunt în spatele acesteia. Puteți apoi aplica diferite metode pentru a identifica posibilele soluții din care să alegeți una pe care să o evaluați și să o puneți în aplicare (apud *** , 2003).

Cum puteți rezolva un conflict în care sunteți implicați direct:

Cei cinci pași pentru a depăși un conflict (Shapiro, 1998)

1. *Să recunoaștem conflictele*
2. *Să identificăm sentimentele (Ce simt? De ce? Ce simte cealaltă persoană? De ce?)*
3. *Să ne dăm seama ce vrem (De ce este vorba de un conflict? Ce doresc eu să obțin din această situație? Ce vrea să obțină cealaltă persoană din această situație? În ce fel mă oprește cealaltă persoană să obțin ceea ce vreau?)*
4. *Să producem idei*
5. *Să punem planul în aplicare*

Cum puteți media un conflict apărut în grup în care nu sunteți direct implicați :

Tabel 1. Ghid de mediere (Shapiro, 1998)

1. Pregătiți zona	1. Găsiți un loc liniștit! 2. Asigurați-vă că e liber și nimeni nu vă aude conversația! 3. Pregătiți camera!
2. Bun venit	1. Urați bun venit tuturor la sesiunea de mediere! 2. Toți trebuie să se prezinte.
3. Explicați regulile	1. Explicați pe scurt din ce constă medierea (*Medierea vă va da posibilitatea să lucrați împreună și să vă înțelegeți mai bine. Prin acest proces puteți găsi o soluție care vă va îmbunătăți situația. Prin mediere amândoi puteți învinge.*) 2. Explicați regulile de bază: • Nu suntem de partea nimănui și nu judecăm pe nimeni. • Tot ce se spune aici este confidențial. Alte reguli posibile: • Fără insulte, reproșuri • Fără întreruperi • Fiți onești și respectuoși • Lucrați serios ca să rezolvați problema 3. Întrebați părțile dacă sunt de acord cu regulile.
4. Ascultați-i pe cei aflați în conflict	1. Una dintre părți prezintă conflictul, mediatorul rezumă faptele. Dacă e nevoie, se pot pune întrebări clarificatoare. 2. Cealaltă parte prezintă faptele, mediatorul rezumă cele auzite. 3. Părțile implicate în conflict sunt rugate să prezinte faptele din punctul de vedere al celuilalt.
5. Descoperiți interesele comune	1. Se pot folosi întrebări ca: • Dacă ați fi în locul celuilalt, cum v-ați simți acum? • Ce vreți să obțineți din acest conflict? • Care sunt lucrurile cu care sunteți amândoi de acord?
6. Gândiți-vă la soluții posibile	1. Se caută soluții cu ajutorul următorului procedeu și se notează: • *Ce trebuie să facem:* Spuneți orice idee care vă trece prin minte. Căutați să aveți cât mai multe idei • *Ce nu trebuie să facem:* Nu judecați nici o idee drept bună sau rea. Nu vorbiți încă despre aceste idei, doar amintiți-le.
7. Luați o hotărâre	1. Se evaluează soluțiile posibile cu ajutorul întrebărilor: *Care ar fi consecințele pozitive și negative ale alegerii fiecărei soluții?* *Ce soluții ar fi în interesul amândurora?* 2. Părțile implicate în conflict vor alege o soluție care îi avantajează pe amândoi. Mediatorul trebuie să se asigure că soluția este realistă, probabilă și specifică. 3. Dacă nu se ajunge la o soluție, se încurajează găsirea a noi soluții, și se cere părților implicate în conflict să enumere ceea ce au aflat nou despre situația conflictuală, despre sine.
8. Scrieți totul pe hârtie	1. Dacă s-a ajuns la o înțelegere, mediatorul o rezumă cu glas tare și o notează. 2. Felicitați părțile implicate.

Recomandări în procesul de soluționare a conflictelor:

- Luați în considerare indicii comunicării non-verbale care indică stări de tensiune.
- Elaborați soluția cea mai bună pentru voi și soluția cea mai bună pentru celălalt!
- Împărțiți problema în părți și de asemenea și responsabilitatea membrilor grupului!
- Imaginați-vă consecințele pentru fiecare opțiune sau direcție de acțiune!
- Căutați cât mai multe date, informații legate de problemă!
- Luați pauze atunci când tensiunea devine distructivă și blochează comunicarea și programați un proxim moment de întâlnire!
- Nu criticați persoana, ci ideea.
- Păstrați obiectivul, dar schimbați mijloacele!
- Fiți atent la feedback-ul pe care îl dați, cel pe care îl primiți și schimburile care se vehiculează între membrii grupului!
- Nu uitați că un conflict nesoluționat sau prost soluționat duce la alte conflicte!!!

17.2.3. Stadiul de definire a normelor (engl. *norming*)

În acest stadiu, grupul dezvoltă un sentiment al coeziunii, *stabilind și menținând* regulile care se referă la modul în care se vor întâlni, *cum* vor lucra și *ce* anume vor lucra la nivel individual. La acest nivel membrii grupului își vor fi rezolvat multe din conflicte și vor fi orientați mai degrabă spre armonie decât spre conflict. Sentimentul echipei ar trebui să fie determinat de faptul că se fac progrese în ceea ce privește realizarea sarcinii (Groccia, O'Connor și J. Gerstenfed, 2001)

În această fază de structură, membrii grupului sunt de acord în ceea ce privește modul de lucru, rolurile nu mai sunt ambigue și sentimentul de "noi" este mai bine conturat (Tuckman, 1965, apud Forsyth, 1999. p.154).

În tabelul următor sunt prezentate aspecte care trebuie luate în considerare pentru o bună funcționare a gru-

pului, aspecte ce vizează atât sarcina grupului cât şi atmosfera de lucru.

Aspecte care trebuie să fie încurajate pentru realizarea sarcinii	Aspecte care contribuie la menţinerea atmosferei de lucru în grup
Luarea iniţiativei, propunerea de schimbare a direcţiei atunci când cea adoptată nu mai este productivă, stimularea unui nivel bun de energie şi de idei noi.	*Promovarea unei atitudini suportive între membrii grupului – a-i încuraja pe ceilalţi şi a le răspunde.*
Stimularea implicării a cât mai multor membri.	*Contribuirea la crearea unei atmosfere calde, încurajatoare, destinse şi dezinhibitoare.*
Oferirea de informaţii sau opinii - a furniza exemple concrete.	*Consultarea cu ceilalţi membri ai grupului – dacă sunt de acord sau dacă văd lucrurile diferit - poate fi un mod eficient de a identifica problemele care apar.*
Încurajarea întrebărilor şi clarificarea aspectelor neclare.	*Recunoaşterea, acceptarea şi confruntarea cu neconcordanţele din grup, precum şi încercarea de depistare a motivelor care stau la baza acestora.*
Clarificarea – interpretarea ideilor sau sugestiilor.	*Încurajarea umorului autentic, acceptat de membrii grupului, poate constitui un puternic factor de coeziune şi de susţinere a unei atmosfere plăcute de lucru.*
Clarificarea confuziilor.	
Definirea termenilor.	
Sumarizarea aspectelor discutate şi a deciziilor luate.	

17.2.4. Stadiul de productivitate a grupului (engl. *performing*)

În această fază, grupul are efectiv o activitate de lucru. Luarea deciziilor, rezolvarea problemelor, comunicarea reciprocă sunt caracteristice în această etapă (Tuckman, 1965 apud Forsyth, 1999, p.154). Grupul lucrează eficient, ia decizii, le implementează şi rezolvă problemele. Membrii grupului se simt satisfăcuţi de progresul pe care îl realizează grupul, înţeleg punctele tari şi slabe ale partenerilor şi pe cele proprii, fiind orientaţi puternic atât spre realizarea sarcinii, cât şi spre ceilalţi membri. Chiar şi în acest stadiu pot apărea neconcordanţe sau divergenţe, dar grupul are deja abilitatea de a le

gestiona şi de a se confrunta cu acestea (Groccia, O Connor şi Gerstenfed, 2001).

Caracteristicile unui grup care lucrează eficient

- Toţi membrii au şansa de a se exprima şi de a influenţa deciziile grupului
- Toate contribuţiile sunt ascultate cu atenţie şi ideile principale sunt evidenţiate
- Fiecare şi-a dat seama că sarcina nu poate fi realizată fără cooperare şi contribuţia fiecăruia
- Toţi membrii înţeleg scopul şi propriul rol în realizarea sarcinii
- Grupul identifică fiecare dezacord, ascultă perspectiva fiecăruia şi încearcă să ajungă la un acord care să aibă sens pentru toată lumea
- Membrii grupului şi-au asumat responsabilitatea pentru activitatea realizată
- Efortul depus este recunoscut şi se oferă feedback
- Grupul are un plan de acţiune — valabil pentru fiecare membru al grupului — la care se face referire la fiecare întâlnire
- Se identifică realizarea sarcinilor planificate
- Se realizează un sumar la finalul fiecărei întâlniri, pentru a aprecia ce s-a realizat şi ce mai este de făcut
- Se revizuieşte planul de acţiune în care sunt precizate activităţile care mai trebuie realizate
- Se identifică şi să sărbătoresc realizările grupului

Un aspect foarte important este reprezentat de asumarea responsabilităţii la nivel individual, dar şi la nivelul grupului, pentru atingerea scopului propus în condiţiile stabilite. Esenţiale pentru menţinerea unei atmosfere productive sunt buna comunicare între membrii grupului atât în ceea ce priveşte aspectele legate efectiv de proiect, cât şi cele care se referă la sentimentele acestora.

Rolurile în cadrul grupului

În cadrul grupului de lucru fiecare membru are un rol, iar modul de îndeplinire a rolului are relevanţă atât

pentru atingerea scopului și rezolvarea sarcinii, cât și în ceea ce privește colaborarea între membrii grupului și climatul de lucru. În cele ce urmează sunt prezentate principalele roluri pe care le pot avea membrii grupului. Acestea oferă indicii cu privire la stilul personal de lucru și la contribuția în grup.

Tabel 2. Tipuri de roluri (apud Belbin, 1981)

	Contribuții	Puncte vulnerabile
Roluri cerebrale		
Creatorul	Creativ, imaginativ. Rezolvă probleme dificile	Ignoră conexiunile. Prea preocupat să comunice eficient
Evaluator	Sobru, strateg, persoană care discerne. Vede toate opțiunile. Judecă în mod corect	Îi lipsește impulsul și abilitatea de a-i inspira pe alții.
Specialistul	Gândește de unul singur, începe singur ce are de făcut, dedicat. Furnizează cunoștințe și abilități rare.	Contribuie doar pe o porțiune îngustă. Se referă la aspectele tehnice.
Roluri orientate spre persoane		
Coordonatorul	Matur, încrezător. Clarifică scopurile, promovează luarea deciziilor, deleagă bine sarcinile.	Deseori poate fi considerat manipulativ. Se debarasează de munca personală.
Cel care investighează resursele	Extravertit, entuziast, comunicativ. Explorează posibilitățile. Dezvoltă contacte.	Supraoptimist. Își pierde interesul o dată ce a trecut entuziasmul inițial.
Coechipierul	Cooperant. Perspicace, diplomat. Ascultă, construiește, previne tensiunile.	Indecis în situații tensionate.
Roluri orientate spre acțiune		
Cel care implementează	Disciplinat, de încredere, conservator și eficient. Transformă ideile în acțiuni practice.	Într-un fel inflexibil. Timp mai mare de latență la răspunsul față de noi posibilități.
Formatorul	Provocator, dinamic, bun în situații presante. Imboldul și curajul de a depăși obstacolele.	Înclinat spre provocări. Rănește sentimentele celorlalți.
Finalizatorul	Foarte atent, conștiincios, anxios. Caută erorile și omisiunile. Își face treaba la timp.	Are tendința de a se îngrijora excesiv. Rezistent la delegare.

Tot în această etapă sunt importante libertatea de exprimare și autenticitatea membrilor grupului. În acest sens amintim mai jos principalele elemente ale comportamentului asertiv:

Ce fac atunci când am un comportamentul asertiv? (Stuart, 1998)

Pot spune limpede și calm ce anume aștept de la ceilalți.

Ofer feedbackuri pozitive partenerului și aștept feedback-uri pozitive de la el.

Sunt pregătit să negociez până când ajungem la o soluție de tip victorie–victorie.

Nu-mi formez o părere pe baza presupunerilor, ci încerc să aflu adevărul.

Când a sosit momentul potrivit, privesc problemele „față în față".

Acționez pe baza încrederii în propria persoană, a abilităților și aptitudinilor proprii

Sunt gata să-mi exprim părerea și să fac propuneri în ceea ce privește rezolvarea problemei.

În măsura posibilităților, încerc să fiu independent de ceilalți.

Nu am obiceiul să-mi impun voința prin amenințare, lingușeală sau ironie.

Respect drepturile celorlalți.

Consider că ceilalți nu trebuie să știe ce doresc eu, până când nu le-am spus.

17.2.5. Disoluția grupului

Această fază implică finalizarea sarcinii și dezangajarea din relații. Se caracterizează prin dezintegrare și retragere, independență și emoționalitate crescută (Tuckman, 1965, apud Forsyth, 1999, p.154). Cele mai eficiente intervenții în această fază sunt acelea care facilitează terminarea sarcinii și care ajută la desprinderea din proces.

Grupul care și-a îndeplinit obiectivele poate urma două căi:

1. poate să-și stabilească noi obiective sau
2. poate să-și încheie existența ca grup.

Grupele care și-au realizat sarcinile cu succes sunt de obicei mai coezive și au tendința de a rămâne împreună. În situația în care grupul primește noi membrii, fazele de formare a grupului sunt reluate. Dacă grupul și-a îndepli-

nit misiunea şi nu-şi stabileşte alte scopuri, acesta urmează să se dizolve. În aceste situaţii este bine ca grupul să fie (auto)apreciat, să se conştientizeze câştigurile grupului şi cele individuale.

În chenarul următor sunt prezentate modalităţi pe care le puteţi aplica în această fază pentru a încheia activitatea grupului, pentru a evalua ceea ce a fost realizat împreună şi pentru a sărbători realizările.

Evaluarea aşteptărilor şi temerilor (Kimming, 1997)

Din poziţia de lider aduceţi în faţa grupului foile pe care au fost notate aşteptările şi temerile membrilor grupului. Citiţi-le şi pe baza feedback-ului primit tăiaţi de pe listă temerile care nu s-au dovedit a fi justificate şi discutaţi aşteptările pe care le-au avut membrii şi modul în care acestea au fost îndeplinite sau nu.

Evaluarea (Kimming, 1997)

Puteţi folosi o modalitate simplă care să evidenţieze atât aspectele „tehnice", cât şi cele emoţionale. De exemplu, folosind o „recuzită" adecvată aduceţi în faţa grupului un coş de gunoi, o maşină de spălat pe care o realizaţi din carton şi un rucsac. Fiecare membru va ieşi în faţa grupului şi folosindu-se de aceste trei elemente va spune celorlalţi ce nu i-a plăcut şi ce ar vrea să arunce la coşul de gunoi, ce i-a plăcut, dar i-ar fi plăcut mai mult dacă ar fi fost puţin altfel — pe care îl va pune simbolic în maşina de spălat —, şi ceea ce i-a plăcut foarte mult şi ar vrea sa pună în rucsac pentru a lua acasă.

În grup este foarte important procesul în care sunt implicaţi membrii grupului, contribuţia fiecăruia şi produsul, adică sarcina pe care au avut-o de realizat. Materialul realizat de noi a adus în discuţie în termeni operaţionali aceste aspecte pentru a facilita abordarea organizată şi sistematică a unui grup de lucru. Direcţiile menţionate aici oferă practic instrumente concrete care pot fi folosite pentru atingerea unor standarde calitative importante pentru toţi cei care sunt implicaţi.

Capitolul 18

MANAGEMENTUL ACTIVITĂŢILOR ACADEMICE ÎN GRUP

Rodica Pantelie şi Andreea Ionescu

Cuprinsul capitolului:

18.1. Introducere în problematica activităţii în grup
18.2. Principii de bază ale organizării activităţii în grup de către profesor
18.2.1. Strategii generale
18.2.2. Designul activităţii în grup
18.2.3. Organizarea grupurilor de învăţare
18.2.4. Evaluarea activităţii în grup
18.2.5. Modalităţile de abordare a principalelor temeri ale studenţilor faţă de munca în grup
18.3. Aspecte ale desfăşurării muncii în grup din punctul de vedere al studentului
18.3.1. De ce să lucrăm în grup?
18.3.2. Care sunt principalele reguli ale muncii în grup?
18.3.3. Cum funcţionează grupurile?
18.3.4. Câtă realitate sau câtă ficţiune există în cele mai importante temeri ale mele faţă de munca în grup?
18.3.5. La ce mă pot aştepta în cazul muncii în grup?
18.3.6. Ce tip de decizii trebuie să luăm înainte de a începe lucrul, pentru a evita problemele ulterioare?
18.3.7. De unde ştiu care este cel mai bun rol pentru mine în echipă, unde voi fi cel mai eficient?

18.3.8. Care este cea mai bună modalitate de organizare a activităţii grupului?
18.3.9. Cum vom reuşi să scriem o formă finală coerentă a raportului?
18.3.10. Ce ar trebui să facem pentru a folosi timpul grupului cât mai eficient?

Obiective:

La sfârşitul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură să:

- Înţeleagă principalele aspecte ale organizării activităţii în grup;
- Înţeleagă principalele procese ale grupului, cu dificultăţile şi oportunităţile specifice;
- Să gestioneze problemele apărute pe parcursul activităţii în grup.

18.1. Introducere în problematica activităţii în grup

Cerinţele pieţei muncii contemporane fac din lucrul în grup unul dintre pilonii eficienţei profesionale. Foarte puţine sarcini sau poziţii profesionale actuale pot fi gândite în afara unei activităţi în echipă, fapt care a dus la elaborarea a numeroase studii care să pună în evidenţă caracteristicile, beneficiile, limitele şi criteriile de organizare ale muncii în grup.

În toate momentele existenţei noastre, aparţinem unor grupuri, care devin cel mai adesea sursă a stării noastre de bine, a unui sentiment real de împlinire profesională sau personală, sau, dimpotrivă, de frustrare, în funcţie de abilităţile noastre de comunicare, de interrelaţionare şi de rezolvare a unor conflicte.

Unul dintre spaţiile sociale cu cel mai mare potenţial în dezvoltarea acestor abilităţi, care — mai devreme sau mai târziu — ne vor condiţiona reuşita socială, este şcoala şi, mai ales, mediul academic. De aici, nevoia şcolii româneşti de a trece de la o formare bazată pe învăţare pasivă şi neparticipativă şi formare predominant individuală, la o formare în care accentul să cadă pe implicarea activă în

sarcinile de învăţare şi pe dezvoltarea unor abilităţi de comunicare şi relaţionare.

Studenţii învaţă mai bine atunci când sunt implicaţi activ în proces. Cercetătorii au demonstrat că, indiferent de subiect, studenţii care lucrează în grupuri mici tind să înveţe mai mult din ceea ce le este oferit şi reţin informaţiile mai mult timp decât în alte situaţii de învăţare. De asemenea, studenţii care lucrează în grupuri prezintă un grad mai mare de satisfacţie raportat la cursurile pe care le frecventează (Beckman, 1990; Chickering and Gamson, 1991; Collier, 1980; Cooper and Associates, 1990; Johnson, Johnson and Smith, 1991 etc.)

Această modalitate de învăţare se regăseşte, în diverse studii, sub diverse denumiri: *învăţare cooperativă, învăţare colaborativă, învăţare reciprocă, învăţare în echipă, grupuri de studiu, grupuri de lucru* etc. Făcând o sinteză a acestor abordări, se pot decela 3 **tipuri generale de grupuri de lucru**: ***grupuri de învăţare informală***, ***grupurile de învăţare formală*** şi ***echipele de studiu*** (Johnson, Johnson şi Smith, 1991).

- ***Grupurile informale de învăţare*** sunt grupuri de studenţi organizate adhoc în cadrul unei ore de clasă (seminar). Pot fi iniţiate, de exemplu, cerându-se studenţilor să se întoarcă spre vecinul lor şi să discute 2 minute pe o temă dată sau se pot constitui grupuri de 3–5 studenţi pentru a rezolva o problemă sau o sarcină de lucru. Se pot organiza în orice moment al seminarului şi urmăresc verificarea nivelului de înţelegere de către studenţi a materialului sau oferirea unei oportunităţi de aplicare practică a cunoştinţelor transmise.
- ***Grupurile formale de învăţare*** sunt echipe stabilite pentru a realiza o anumită sarcină (experimente de laborator, scrierea unei lucrări, eseu, a unui raport, a unui proiect etc.). Aceste grupuri pot îndeplini sarcina într-un singur seminar sau pe parcursul mai multor săptămâni. În mod obişnuit, studenţii lucrează împreună până la finalizarea sarcinii şi evaluarea proiectului.

- *Echipele de studiu* sunt grupuri organizate pe termen lung (de obicei, pe parcursul unui curs sau semestru), cu o componenţă stabilă, al căror principal scop este furnizarea de suport, încurajarea şi asistarea membrilor în îndeplinirea sarcinilor şi cerinţelor grupului.

Activitatea în grup oferă o serie de **beneficii** membrilor grupului:

— permite dezvoltarea unor abilităţi necesare pentru a deveni eficient în situaţiile din viaţa reală care solicită, de obicei, cooperare;
— poate fi mai productivă, întrucât există mai mulţi oameni care generează idei;
— proiectele de grup sunt mai interesante, pentru că sarcina de lucru poate fi mai complexă;
— membrii grupului se pot motiva şi susţine reciproc.

Ea nu este însă infailibilă, ridicând adesea şi o serie de dificultăţi în faţa celor care se angajează în această modalitate de lucru. Printre **dificultăţile** sau **problemele** generate de munca de grup, se numără:

— ***tendinţa de dominare*** — unul sau doi membri îşi asumă partea cea mai importantă a activităţii, ceilalţi pierzându-şi interesul;
— ***criticismul*** — pentru a-şi dovedi superioritatea şi atotcunoaşterea, unii membri ai grupului sunt întotdeauna critici. Acest lucru poate genera competiţii inutile şi ineficiente;
— ***conflictualitatea*** — uneori deschisă, alteori camuflată;
— ***sexismul*** şi ***rasismul*** — care trebuie negociate sau îndepărtate de către responsabilii pentru activitatea grupului;
— ***conduita de evitare*** — întregul grup evită sarcina, adesea de teama eşecului;
— ***ascultarea inactivă*** — nimeni nu ascultă ceea ce au de spus ceilalţi membri ai grupului, toată lumea lucrează individual şi nu ca grup.

Din raţiuni didactice, pentru buna înţelegere a complexităţii muncii în grup şi a aportului pe care îl poate aduce în activitatea academică, vom prezenta activitatea de grup din două puncte de vedere: al **profesorului** şi al **studentului**, cu beneficiile şi dificultăţile pe care participarea în cadrul grupului le presupune, dar şi cu câteva sugestii utile pentru organizarea acestei activităţi.

Ne adresăm profesorului pentru că este foarte important pentru cadrele didactice să aloce o mai mare importanţă acestui mod de organizare a activităţii, în scopul unei mai bune pregătiri profesionale a studenţilor. Activitatea didactică este încă destul de mult centrată pe sarcini individuale şi pe stimulare individuală, care poate fi mai confortabilă pentru profesor, poate părea mai eficientă ca volum de cunoştinţe acumulate de student, dar astfel este ignorată nevoia de dezvoltare a unor abilităţi de comunicare şi de colaborare extrem de valoroase pe piaţa muncii.

Ne adresăm studenţilor, pentru a încerca să oferim un ghid de organizare a activităţii în grup, util pentru rezolvarea sarcinilor lor didactice.

Începem prin a prezenta cele mai importante aspecte ale organizării activităţilor de grup de către profesor (apud Gross Davis, 1993).

18.2. Principii de bază ale organizării activităţii în grup de către profesor

18.2.1. Strategii generale

a) *Planificaţi fiecare etapă a muncii în grup.*

Acest lucru presupune:

— selectarea acelor subiecte, teme sau proiecte din programa disciplinei, care se pretează unei activităţi formale de grup;

— stabilirea modalităţilor de constituire a grupurilor, de coordonare a activităţii acestora, a modalităţilor de a oferi feedback şi de a evalua produsele muncii de grup;

b) *Explicaţi pe larg studenţilor modul în care vor funcţiona grupurile şi modul de notare a activităţii acestora.* Principiul de bază este acela că munca de grup este mai performantă atunci când studenţii sunt notaţi prin raportare la un set de standarde şi nu prin compararea performanţelor lor.

c) *Dezvoltaţi la studenţi acele abilităţi de care au nevoie pentru a avea succes în activitatea în grup:* ascultarea activă şi tolerantă, stăpânirea conţinutului, oferirea şi primirea de critici constructive, managementul conflictelor. Acest lucru se urmăreşte pe tot parcursul activităţilor didactice.

18.2.2. Designul activităţii în grup

a) *Creaţi sarcini de grup care necesită interdependenţă,* care îi fac pe studenţi să se simtă conectaţi unii cu ceilalţi, care să le trezească responsabilitatea în raport cu ceilalţi. Una dintre motivaţiile fundamentale ale activităţii de grup este credinţa că ceilalţi se bazează pe tine.

Strategii de promovare a interdependenţei:

— recompense comune pentru întregul grup;
— încurajarea studenţilor de a împărţi munca;
— formularea unor sarcini care să-i oblige pe studenţi la găsirea consensului.

b) *Scoateţi în evidenţă relevanţa muncii de grup* — sublinierea importanţei acestui tip de activitate în atingerea obiectivelor cursului şi faptul că nu este organizată doar pentru ocuparea timpului didactic.

c) *Creaţi solicitări care necesită abilităţi tot mai complexe.* La începutul unor activităţi de grup, pentru a facilita activitatea studenţilor care nu au exerciţiul muncii în grup, se preferă sarcini mai simple, în care accentul să cadă mai degrabă pe exersarea abilităţilor de colaborare. Pe măsură ce studenţii devin mai performanţi, creşte gradul de dificultate al sarcinilor.

d) *Creaţi sarcini de grup care să îi stimuleze pe studenţi la divizarea muncii în echipă.* Încercaţi să structuraţi sarcinile în aşa fel încât fiecare membru al grupului să poată contribui în egală măsură la realizarea sarcinii.

e) *Generaţi „competiţii" între grupuri.*

f) *Luaţi în considerare posibilitatea de a da examene de grup, în care fiecare student primeşte nota grupului.* Experienţele de acest gen au arătat că studenţii obţin rezultate mai bune în această formulă şi agreează această manieră de a da examene colaborative.

18.2.3. Organizarea grupurilor de învăţare

a) *Decideţi cum se vor forma grupurile:*

— prin randomizare, pentru creşterea eterogenităţii grupului;
— pe baza preferinţelor studenţilor — se pretează mai bine activităţilor de seminar, pentru grupe mici, în care membri grupului se cunosc între ei;
— prin decizia profesorului, în funcţie de nivelul studenţilor, de nevoile acestora etc.

b) *Luaţi în considerare o dimensionare optimă a grupului:*

— în general, grupurile de 4–5 membri funcţionează cel mai bine. Dacă grupurile sunt mai mari, creşte riscul pasivităţii membrilor şi se reduc oportunităţile de implicare activă;
— cu cât membri grupului sunt mai puţin rodaţi în acest gen de activitate, cu atât mai mici ar trebui să fie grupurile;
— timpul disponibil este direct proporţional cu mărimea grupului.

c) *Menţineţi grupurile stabile.* Chiar dacă există disfuncţionalităţi la nivelul grupului, se recomandă menţinerea formulei lor iniţiale, fără introducerea unor membri noi şi sprijinirea grupului pentru a învăţa să rezolve problemele.

d) *Sprijiniţi grupurile în planificarea activităţii.* Acest lucru presupune solicitarea adresată grupurilor de a întocmi un plan şi un orar de lucru, pe care coordonatorul îl va discuta cu fiecare grup în parte.

e) *Stabiliţi întâlniri / verificări periodice cu grupurile, pentru a urmări activitatea desfăşurată până la un anumit moment.*

f) *Oferiţi grupurilor mecanisme de relaţionare şi abordare a acelor membri ai grupului care sunt mai puţin cooperanţi.*

Exemple:

— fiecare membru al grupului predă coordonatorului, la sfârşitul activităţii grupului, o evaluare anonimă a activităţii celorlalţi membri ai grupului. Dacă mai mulţi

membri ai grupului indică un acelaşi student care nu şi-a îndeplinit sarcinile în mod corespunzător, acesta poate primi o notă mai mică decât restul grupului. Acest sistem funcţionează dacă grupurile au şansa de a discuta, la jumătatea proiectului, cu acei membri-problemă, oferindu-le, astfel, posibilitatea de a-şi modifica modul de participare la grup.

— menţinerea grupurilor la 3–4 membri, caz care face dificilă o atitudine pasivă;

— studenţilor li se comunică necesitatea de a găsi singuri soluţii pentru comportamentul neproductiv al grupului;

— grupului i se acordă permisiunea de a exclude, prin decizie majoritară, un membru care nu-şi îndeplineşte sarcinile. Acesta va trebui fie să convingă grupul să-l reprimească, fie să găsească un alt grup care să-l accepte, altfel nu va primi o notă de trecere la test.

18.2.4. Evaluarea activităţii în grup

a) *Asiguraţi-vă că studenţii ating nivelul necesar de performanţă individuală şi că grupurile monitorizează permanent situaţia membrilor în ceea ce priveşte achiziţia de cunoştinţe.*

În acest scop, pot fi realizate scurte evaluări individuale.

b) *Oferiţi-le studenţilor posibilitatea de a evalua eficienţa grupului lor.*

O dată sau de două ori pe parcursul activităţii de grup, membrilor grupului li se cere să discute în cadrul grupului două probleme importante:

— Ce a făcut fiecare membru pentru activitatea de grup până în acel moment?

— Ce ar putea să facă fiecare membru pentru ca activitatea grupului să meargă mai bine?

La sfârşitul proiectului, fiecare student va completa un scurt chestionar de evaluare a eficienţei grupului şi membrilor săi.

c) *Decideţi cum să-i notaţi pe membrii grupului.* Variante posibile:

— aceeaşi notă pentru toţi studenţii grupului;

— luarea în considerare a contribuţiei fiecărui student pe baza testelor individuale şi a evaluărilor de grup asupra muncii fiecărui membru;

Dacă se acordă aceeaşi notă pentru întregul grup, nota obţinută trebuie să conteze într-o măsură mai redusă la nota finală a cursului.

Este important, atunci când organizaţi activitatea de învăţare didactică, să ţineţi cont de faptul că atunci când activităţile de grup sunt folosite pentru evaluare, trebuie precizat foarte clar, chiar de la începutul activităţii, sistemul de evaluare. Este foarte utilă, de asemenea, pentru buna desfăşurare a activităţii şi pentru motivarea adecvată a studenţilor, o combinaţie între evaluarea individuală şi evaluarea de grup.

18.2.5. Modalităţile de abordare a principalelor temeri ale studenţilor faţă de munca în grup

- *„Am plătit taxa ca să învăţ de la profesori, nu ca să lucrez cu colegii mei, care nu ştiu la fel de multe".*
  — anunţaţi studenţii de la început că respectivul curs / seminar va folosi activităţile de grup şi explicaţi rolul acestui tip de activitate în economia cursului;
  — prezentaţi studenţilor cele mai importante studii care probează eficienţa activităţilor de grup.
- *„Grupul nostru chiar nu funcţionează".*
  — încurajaţi studenţii şi susţineţi-i pentru a creşte eficienţa grupului, conform principiilor prezentate anterior.
- *„Studenţii nu vor dori să lucreze în grupuri".*

Principalele obiecţii vin de la studenţi obişnuiţi să lucreze în regim individual, care nu se simt confortabil în situaţia de a-i ajuta pe alţii sau de a fi ajutaţi.

  — oferiţi sarcini bine structurate, oferiţi direcţii clare studenţilor, sprijiniţi-i în setarea unei expectanţe realiste asupra modului în care fiecare va trebui să contribuie şi să interacţioneze în grup şi motivaţi-i pentru a face acest lucru.
- *„Studenţii nu vor lucra bine în grup".*

— dacă sunt respectate criteriile de organizare a grupurilor, acestea vor reuși să funcționeze coerent.

- *„Dacă voi lucra în grup, nu voi putea să acumulez aceeași cantitate de informație pe care aș acumula-o pe cont propriu".*

— deși se ating, într-adevăr, mai puține teme, acest gen de activitate sporește abilitatea de a rezolva problemele și facilitează o mai bună înțelegere a materialului.

Aceste principii de organizare a grupurilor sunt foarte utile pentru orice profesionist care dorește să-și antreneze beneficiarii într-o învățare activă, participativă. Organizarea seminariilor în această manieră poate necesita un efort suplimentar, pe care îl presupune pregătirea activității, monitorizarea ei, oferirea de feedback și evaluări coerente, dar, în același timp, permite crearea unui climat foarte constructiv pentru studenți și, nu în ultimul rând, o mai bună comunicare și relaționare cadru didactic-student.

18.3. Aspecte ale desfășurării muncii în grup din punctul de vedere al studentului

În activitatea academică, adeseori sunteți puși în situația de a lucra într-un anume grup, doar pentru a îndeplini o sarcină (proiect, prezentare, raport, cercetare etc.). Deoarece aici există și presiunea timpului pentru atingerea acestui obiectiv, este extrem de important să deveniți cât mai repede o echipă care lucrează eficient împreună.

Există, probabil, câteva întrebări pe care vi le puneți fiecare dintre voi atunci când lucrați în grup. Găsirea răspunsului ar putea constitui un pas important pentru voi în decizia de a lucra împreună cu colegii voștri în vederea unei mai bune formări profesionale. Vom încerca, în continuare, să răspundem câtorva dintre cele mai frecvente întrebări ale studenților privind munca în grup.

18.3.1. De ce să lucrăm în grup?

— pentru a dobândi o mai mare experiență practică și de învățare;

— pentru că în acest fel puteți beneficia de cunoștințele și abilitățile fiecărui membru al grupului, ceea ce vă poate oferi o mai bună soluționare a proiectului de realizat sau o mai bună înțelegere a materialului;

— vă puteți pune în valoare abilitățile personale în sarcinile care vi se potrivesc cel mai bine;

— puteți dobândi un mai înalt simț al responsabilității față de munca proprie și față de colegi.

18.3.2. Care sunt principalele reguli ale muncii în grup?

Iată câteva sugestii care pot fi utile (***, 2006):

Regula 1.

Colaborarea pune în valoare ce știm despre ce avem de făcut și nu doar ceea ce știm, adică ne învață cum să muncim mai eficient. Activitățile de colaborare sunt la fel de importante ca și rezultatele.

Regula 2.

Colaborarea funcționează cel mai bine atunci când ești conștient de faptul că tu colaborezi. Acest lucru face necesar un anumit nivel de formalizare a activității, stabilirea unui set de reguli etc.

Regula 3.

Colaborarea reușește cel mai bine atunci când fiecare are succes în activitatea lui în grup.

Regula 4.

Colaborarea este o responsabilitate esențială în experiența de învățare. Acest lucru are ca esență nevoia de implicare a studentului în predarea și accesibilizarea cursului.

Regula 5.

Nu se știe niciodată ce va scoate la iveală munca de grup. Munca în grup este, prin aceasta, o oportunitate excelentă de autocunoaștere și de cunoaștere a celuilalt. Prin utilizarea abilităților fiecăruia de colaborare, de comunicare, de ascultare, precum și prin noutatea situațiilor pe care le creează, activitățile în grup pot oferi tuturor șansa de a scoate la iveală aspecte necunoscute despre sine, dar și de a descoperi noi valențe ale personalității celor din jur.

Nu ne face întotdeauna plăcere să ne supunem unor reguli, dar este foarte important să delimităm un cadru în

care acţionăm şi în care avem anumite certitudini privind comportamentele la care ne putem aştepta din partea celorlalţi şi limitele în care ne putem afirma. Este una dintre condiţiile esenţiale ale muncii în grup şi unul dintre factorii de securitate emoţională pentru fiecare dintre membrii unui grup.

18.3.3. Cum funcţionează grupurile?

Este foarte important să înţelegeţi modul în care funcţionează grupurile şi elementele esenţiale de care trebuie să ţineţi cont în activitatea de grup. Pentru ca grupul din care faceţi parte să funcţioneze ca o echipă eficientă este esenţial să acordaţi importanţă atât sarcinii pe care o aveţi de atins, cât şi dezvoltării echipei, cu respect şi grijă pentru fiecare membru al acesteia.

Iată un model care explică principalele aspecte care trebuie urmărite şi dezvoltate pentru ca un grup să devină repede o echipă eficientă (Adair, 1986):

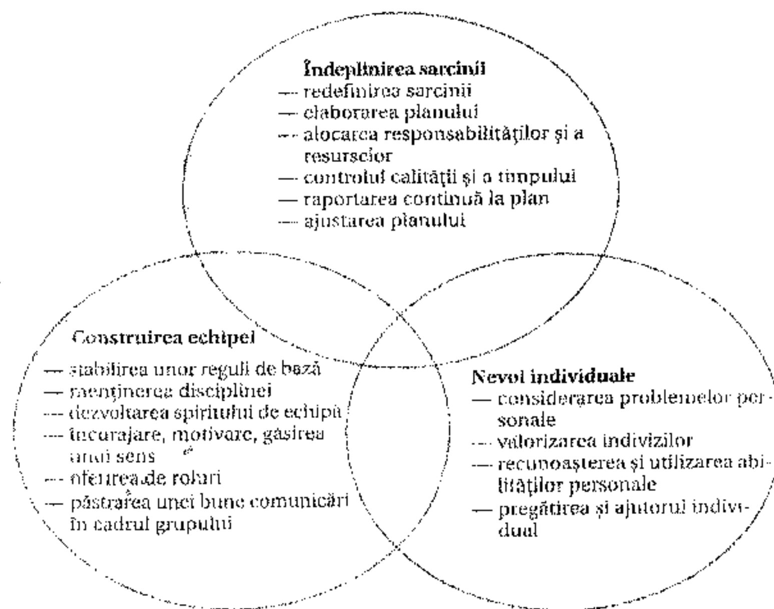


Fig. 1. Modelul echipei eficiente (Adair, 1986)

Să urmărim în continuare câteva aspecte utile referitoare la aceste trei dimensiuni.

a) Îndeplinirea sarcinii

Rezultatele unui grup care lucrează eficient depăşesc valoarea produsului individual. Desigur, aceasta presupune aplicarea abilităţilor de muncă în grup, împărtăşirea şi discutarea ideilor.

Aşadar, când lucrează la un proiect, o echipă eficientă va trece prin următoarele faze:

- **Familiarizarea** — membrii grupului se cunosc între ei şi stabilesc ce vor să obţină ca produs (raport, prezentare, poster etc.), timpul limită, modul de evaluare a rezultatului. În această etapă este esenţial să aveţi o bună comunicare (se elaborează o listă comună cu adrese de e-mail, numere de telefon etc.).
- **Pregătirea** — grupul ajunge să ia o decizie despre ce trebuie făcut, cum vor lucra, cum îşi împart membrii sarcinile, cum să folosească optim interesul şi abilităţile fiecăruia.
- **Activitatea** — desfăşurarea propriu-zisă a lucrului la proiect, etapă în care comunicarea eficientă şi întâlnirile regulate sunt esenţiale.
- **Finalizarea** — ia forma proiectului sau prezentării. Pentru a vă asigura că veţi ajunge aici şi nu vă veţi pierde pe parcurs, delegaţi unui membru sarcina de a elabora o primă formă brută a proiectului sau, dacă fiecare scrie un capitol, stabiliţi un editor care va urmări ca stilul să fie unitar.

b) Dezvoltarea echipei

Odată devenit parte a acestei echipe, este posibil să descoperiţi că există în grup persoane pe care le cunoaşteţi şi alţi colegi alături de care lucraţi pentru prima dată. Acesta poate fi prilej de entuziasm sau de anxietate, dar oricare ar fi sentimentul care vă încearcă, este util să ştiţi că veţi avea şansa să experimentaţi alături de noii voştri parteneri atât momente plăcute, relaxante, cât şi situaţii mai tensionate, contradictorii.

Pentru a reuşi să depăşiţi împreună aceste etape şi să atingeţi în timp util obiectivul comun, este important să

înțelegeți că este firesc, pentru orice grup nou format, să parcurgă o serie de etape în dezvoltarea sa. Acest lucru vă va ajuta să deveniți mai puțin defensivi, mai conștienți de propriile abilități de relaționare și să contribuiți fiecare la creșterea voastră ca echipă eficientă.

În același timp, pentru eficiența muncii în echipa voastră este important să vă facă plăcere acest lucru, să vă bucurați de proces. De aceea, **construirea unui spirit de echipă** este ca un ulei de bună calitate pentru motorul care vă conduce către țintă!

Prezentăm mai departe câteva elemente care vă pot ajuta la construirea ***spiritului de echipă***:

De ajutor...	De evitat...
☺ Să vă cunoașteți unii pe alții. În cazul în care cei mai mulți dintre voi nu vă cunoașteți sau atunci când lucrați pentru prima dată împreună, este important să începeți prin a vă cunoaște reciproc, prin a afla cât mai multe lucruri despre fiecare dintre cei cu care veți lucra. Este un aspect esențial pentru munca voastră ca grup, înainte de a merge mai departe.	☹ Să nu vă cunoașteți între voi și să vă mulțumiți cu a vorbi puțin, și, cel mai adesea, doar despre sarcina academică.
☺ Să vă creați ocazii de a desfășura diverse activități împreună, în contexte cât mai variate.	☹ Să nu vă întâlniți în alt context, presupunând că nu aveți altceva în comun
☺ Să creați împreună o atmosferă de încredere, în care să vă simțiți în siguranță atunci când vorbiți despre subiecte importante pentru fiecare dintre voi	☹ Să vă simțiți nesiguri în grup, așa încât să aveți dificultăți în a vă dezvălui în fața colegilor.
☺ Să identificați punctele tari și slabe ale echipei	☹ Să considerați lipsită de sens cunoașterea punctelor tari și slabe ale echipei
☺ Să identificați care sunt preferințele membrilor grupului vostru în ceea ce privește modul de a lucra împreună ca grup	☹ Să dați voie unora dintre membri să domine grupul
☺ Să vă asigurați că toți se simt parte a echipei	☹ Să permiteți ca unii membri să-i excludă pe alții
☺ Să încurajați exprimarea sentimentelor în grup	☹ Să păstrați nivelul formal, fără a vă exprima sentimentele, de teamă că lucrurile pot sfârși rău
☺ Să elaborați un plan de acțiune și să țineți cont de el pe tot parcursul activității	☹ Să vă bazați pe faptul că va exista cineva care să preia controlul din când în când sau să lucrați individual și la sfârșit să reuniți rezultatele, sperând că va fi bine
☺ Fiecare să se simtă sprijinit de echipă	☹ Să considerați că este neesențial suportul echipei, acesta fiind rolul prietenilor fiecăruia

Un aspect important în construirea echipei este reprezentat de capacitatea de a oferi și de a primi feedback. Este de un real ajutor să privim acest lucru ca un dar și să nu devenim defensivi. E important să ascultăm cu atenție și să luăm notițe, dacă se poate, pentru a face referire exactă la acesta mai târziu. Punctele atinse pot constitui mai apoi pași în planul procesului de dezvoltare personală la care v-ați angajat împreună.

Desigur, o altă abilitate importantă este aceea de asertivitate. Concret, în această situație este vorba despre a vă exprima opinia și a argumenta dacă nu sunteți de acord cu feedback-ul primit, dar rămânând deschiși față de acesta.

Iată câteva principii utile în a oferi feedback:

Principiu	Motivul
Fiți descriptivi, nu evaluativi (spuneți ce vedeți, nu opinia personală)!	Evită intrarea în defensivă a celui care primește mesajul.
Fiți specifici, nu generali!	Comentariile vagi sunt dificil de utilizat pentru dezvoltarea personală, spre deosebire de aspectele concrete.
Fiți sinceri, dar sensibili!	Nu sunteți puși în situația de a da feedback doar pentru a arăta câte știți, așa că e important să păstrați în minte nevoia celui care primește! Feedback-ul insensibil poate fi distructiv.
Fiți constructivi!	Tratați aspecte la care cel care ascultă poate lucra și stă în puterea lui să facă schimbări.
Lăsați ascultătorul să aleagă feedback-ul!	Întrebați-l pe cel care va primi feedback-ul în legătură cu ce dorește să audă despre părerea voastră.
Dați feedback la timpul potrivit!	Pentru a putea fi folosit, e important să oferiți informația la timpul potrivit.
Fiți clari!	Este important ca receptorul să poată nota feedback-ul și chiar să-l reformuleze dacă are nevoie.

A ști cum să oferi feedback-ul este un instrument de mare preț în orice activitate care presupune muncă în grup. Pe de altă parte, a stăpâni această abilitate vă dezvoltă capacitatea de a primi, la rândul vostru, feedback-ul colegilor sau al profesorilor, șefilor etc.

Deşi este un proces cu urcuşuri şi coborâşuri, construirea spiritului de echipă este vital pentru buna funcţionare a grupului din care faceţi parte. Totodată, este util să păstraţi în minte faptul că acest proces nu se încheie odată ce echipa este formată; ea trebuie menţinută prin efort comun, prin deschidere, onestitate, respect şi comunicare eficientă.

c) **Nevoile individuale** — se referă la necesitatea de a lua în considerare nevoile şi problemele fiecărui membru al grupului vostru, la valorizarea fiecăruia pentru ceea ce face şi ceea ce este fiecare, la recunoaşterea şi utilizarea abilităţilor personale, pregătirea şi ajutorul oferit în mod individual.

Doar în măsura în care veţi fi capabili să vă organizaţi ca grup funcţional, bazat pe încredere şi respect reciproc, în care accentul să cadă pe valorizarea contribuţiei fiecăruia dintre voi la munca de grup, veţi putea duce cu succes la capăt sarcinile pe care le aveţi de îndeplinit, obţinând din activitatea comună o satisfacţie personală maximă şi o reală dezvoltare personală.

18.3.4. Câtă realitate sau câtă ficţiune există în cele mai importante temeri ale mele faţă de munca în grup? (apud ***, 2006)

- ***„Ideile mele individuale se vor pierde"***

Realitate sau ficţiune? De obicei, ambele

În grup, nici o idee nu este mai importantă decât celelalte, ceea ce duce la faptul că nu întotdeauna veţi avea satisfacţia de a vă regăsi ideile personale întocmai în raportul final. Evitaţi pierderea ideilor voastre în întregime prin retragerea din discuţiile la grup, dar evitaţi, în acelaşi timp, şi încercările de a controla grupul şi de a-i reduce pe ceilalţi la tăcere.

Pentru a realiza acest lucru, în grup este important:

- *să încurajaţi dezacordul* — contradicţiile sunt eficiente în grup pentru testarea solidităţii unor idei, cu condiţia ca aceste contradicţii să se facă pe idei şi nu pe persoane;

- *să încurajaţi o atitudine de colaborare* — ceea ce presupune a-l considera pe fiecare membru al grupului ca pe o sursă de cunoaştere, raportul final fiind o valorificare a aportului pe care fiecare dintre voi îl poate aduce în activitate,
- *fiţi pregătiţi să faceţi compromisuri* — fiecare dintre membri grupului cedează puţin într-o interacţiune de grup, în aşa fel încât rezultatul final să fie o idee nouă, generată din dezbaterea critică a ideilor din grup. Decideţi unde sunteţi dispuşi să cedaţi în apărarea ideilor proprii şi unde nu sunteţi gata de compromisuri.
- *luaţi în considerare posibilitatea de a include unele dezacorduri în lucrarea finală* — în măsura în care sarcina permite acest lucru, ar putea deveni interesant să includeţi în raportul final mai mult decât un răspuns „corect", având în vedere că prezentarea unor perspective multiple asupra unei teme poate fi constructivă.

- ***„Aş putea că scriu mai bine lucrarea de unul singur"***

Realitate sau ficţiune? De obicei, ambele

În marea majoritate a cazurilor, lucrările scrise în colaborare sunt mai bune decât cele ale autorilor unici, conţinutul lor fiind, de obicei, mai bine documentat, mai bine gândit, incluzând mai multe perspective etc.

Pentru ca acest lucru să devină real, este important să ţineţi cont de anumite aspecte:

- *împărţiţi sarcinile de elaborare a lucrării*, în funcţie de abilităţile fiecărui membru al echipei;
- *împărţiţi lucrarea în secţiuni*, în aşa fel încât fiecare să poată participa la elaborarea acelei părţi cu care este mai familiarizat;
- *lăsaţi-vă suficient timp pentru a revizui lucrarea finală*, în aşa fel încât stilurile diferite de redactare să fie armonizate;
- *fiţi critici*, fără a vă teme să criticaţi constructiv munca altora şi fără a vă simţi ameninţaţi de eventualele critici la care munca voastră este expusă.

- ***„Nota mea va depinde de ce fac ceilalți"***

Realitate sau ficțiune? Realitate

Cel puțin în parte, dacă nu în totalitate, nota va depinde de ce fac ceilalți, lucru care poate avea consecințe pozitive, dar poate să genereze și disensiuni în grup. Poate crește nivelul de motivare și de implicare în sarcină a fiecărui participant la grup. Există, însă, ca în orice altă activitate umană, și oameni cu un nivel mai scăzut de motivare, mai puțin interesați de note sau mai puțin dispuși la eforturi.

În acest caz, pentru a contracara agravarea unor asemenea situații, trebuie să luați o serie de măsuri, chiar de la începutul activității de grup:

→ *stabiliți reguli și respectați-le* — ceea ce va permite, printre altele și setarea unor consecințe pentru diversele comportamente posibile în grup.

Ex.: dacă cineva lipsește de la o întâlnire sau nu îndeplinește o anumită sarcină, această persoană va trebui să dactilografieze lucrarea finală, să cumpere pizza pentru următoarea întâlnire etc.; dacă cineva lipsește constant de la întâlniri sau omite constant deadline-urile, grupul poate decide excluderea acestui membru al grupului din proiect; grupul poate decide să scrie o evaluare a activității respectivului student, pe care să o predea coordonatorului o dată cu lucrarea.

→ *vorbiți despre ceea ce vă nemulțumește* — doar prin discutarea nemulțumirilor în grup, poate exista șansa corectării comportamentelor neadecvate și menținerea unei atmosfere favorabile activității. Reversul ar fi ca unii membri ai grupului să muncească mai mult, să-și asume un volum mult mai mare de sarcini decât ar trebui să îndeplinească, pentru că nu îndrăznesc, din diverse motive, să ridice problema aceasta.

- ***„Munca de grup va consuma mai mult timp decât dacă aș lucra singur"***

Realitate sau ficțiune? Realitate

Scrierea unei lucrări ca activitate de grup este mai cronofagă, dar rezultatul este, de obicei, mai bun decât cele obținut prin activitatea individuală, din motivele amintite anterior. Ea presupune, însă, în același timp o cantitate mare de muncă individuală.

- ***„Membrii grupului meu nu sunt la fel de deștepți ca mine"***

Realitate sau ficțiune? Ficțiune

Este una dintre cele mai periculoase atitudini în grup, total contraproductivă și generatoare de conflicte.

Pentru a evita o asemenea situație:

→ *discutați la prima întâlnire în grup care sunt punctele tari și punctele slabe ale fiecărui membru al echipei* — pentru a identifica care sunt lucrurile pe care vă puteți baza și care sunt cele care vor necesita o atenție mai mare;

→ *exersați ascultarea* — este ușor să-i judeci pe ceilalți pe baza propriilor tale prejudecăți; este mult mai dificil, dar și mult mai important să-i asculți pe ceilalți, ceea ce înseamnă să urmărești nu doar conținutul verbal, ci și atitudinile, gesturile acestora etc. Poate deveni unul dintre comportamentele cele mai generatoare de satisfacții, prin bucuria de a-i descoperi pe ceilalți, așa cum sunt ei în realitate;

→ *încurajați o atitudine de colaborare* — uneori puteți învăța mai mult de la cineva despre care credeți că „greșește", pentru că acesta poate oferi o perspectivă pe care ați ignorat-o.

- ***„Nu vom reuși să ne înțelegem"***

Realitate sau ficțiune? Ambele

În grup, apar adesea neînțelegeri, care pot fi stimulative, obligând la o aplecare mai atentă asupra temei. O înțelegere absolută asupra tuturor aspectelor este sterilă în grup, la fel și o stare de conflictualitate permanentă. Soluția este găsirea unui echilibru între momentele de

neînțelegere și cele de obținere a acordului asupra unor probleme discutate.

Pentru a evita aceste aspecte, poate fi util:

- *să desemnați un mediator*, în cadrul fiecărei ședințe, care să contabilizeze opiniile și argumentațiile diferite. La un anumit punct al întâlnirii, mediatorul va expune opiniile consemnate, încercând să obțină un consens. Mediatorul nu participă activ la discuții.
- *decideți dacă este necesar să fiți de acord.* Uneori, punctele de vedere diferite pot fi consemnate ca atare în lucrarea finală.
- *stabiliți reguli pentru discuții* — contestarea ideilor este eficientă, atacurile personale nu; atrageți atenția celor care merg prea departe.

• ***„Nu am timp să mă întâlnesc cu ceilalți în afara orelor"***

Realitate sau ficțiune? Uneori o realitate

Disponibilitatea de a te întâlni cu ceilalți este cheia activității de grup! Uneori, însă, acest lucru nu este posibil. În acest caz, pot fi luate în considerare modalități alternative de comunicare:

- *email* — permite schimbul de drafturi, pe care fiecare persoană poate face modificări, transmise ulterior tuturor celorlalți membri ai echipei;
- *chat-uri* — grupul își poate construi propriul chat, pe care să poată comunica în mod direct;
- *întâlniri parțiale* — participanții la grup se pot întâlni pe grupuri, cu condiția să existe o persoană care să participe la toate întâlnirile separate și care să transmită informațiile de la un grup la altul. Această variantă poate funcționa până în stadiul deciziei finale asupra raportului.
- *întâlniri în weekend.*

• ***„Voi sfârși prin a face eu toată munca"***

Realitate sau ficțiune? Ficțiune

Acest lucru se poate întâmpla fie în cazul în care sunteți incapabil să cedați controlul, fie în cazurile în care nu puteți să vă apărați dreptul de a munci în mod egal, din diverse motive (timiditate, dorința de a fi apreciat de ceilalți etc.)

Acestea sunt, probabil, doar câteva dintre întrebările sau temerile care vă frământă, atunci când sunteți puși în situația de a lucra într-un grup. Este adesea dificil să renunțăm la afirmarea individuală în favoarea reușitei grupului. Este important, însă, să nu uitați, atunci când vă gândiți la toate aceste lucruri, că activitatea de grup nu este doar un mijloc de a îndeplini sarcinile școlare sau de a obține o notă, ci poate deveni o sursă reală de învățare și, mai ales, o sursă de satisfacție importantă, care derivă din bucuria întâlnirii cu ceilalți într-un act creativ.

18.3.5. La ce mă pot aștepta în cazul muncii în grup?

Există câțiva **factori** vitali în succesul unui proiect de grup. E absolut necesar să stabiliți împreună modul în care grupul va trata fiecare dintre acești factori (apud ***, 2006):

a. Acordul — nu există grupuri în care acordul să fie complet. Unele dintre cele mai productive grupuri pot avea frecvente momente de dezacord, petrec mult timp comițând erori sau mergând pe căi eronate până la momentul consensului.

b. Conflictul — este util și trebuie încurajat, atâta vreme cât este direcționat spre sarcină și spre mijloacele de a rezolva sarcina. Conflictul personal, orientat către un membru al grupului este, însă, dăunător și contraproductiv.

c. Socializarea — ca orice grup uman, și în grupurile de lucru există momente de socializare, în care se spun glume, povești etc. Aceste momente sunt importante în economia grupului, facilitând cunoașterea, descoperirea stilurilor de comunicare, manifestarea simțului umorului. Este o cale eficientă de construire a identității de grup și a încrederii între membrii grupului. Devine, însă, contraproductivă dacă ocupă mult din timpul grupului,

sarcina grupului riscând să fie minimalizată în favoarea interacţiunii de acest tip.

d. **Decizii eronate** — în mod inevitabil, unele dintre deciziile grupului sunt eronate. Greşelile, testarea unor opţiuni care se dovedesc neviabile nu reprezintă, însă, o „pierdere de timp", fiind adesea singura cale de a descoperi ce trebuie făcut pentru a rezolva sarcina. Pot genera dificultăţi de ordin relaţional la nivelul grupului, datorită tendinţei, prezente frecvent, de a blama un alt membru al echipei pentru o sugestie eronată. Este foarte important de reţinut că *timpul petrecut în realizarea unei sarcini este productiv, chiar dacă nu conduce la un produs tangibil.*

e. **Angajare inegală în sarcină** — este greu de evitat, dar poate fi contracarată prin setarea unor „penalităţi" pentru cei care sabotează munca grupului.

18.3.6. Ce tip de decizii trebuie să luăm înainte de a începe lucrul, pentru a evita problemele ulterioare?

Aceste decizii iniţiale sunt foarte importante pentru a evita orice neînţelegeri, la orice nivel, după începerea activităţii.

a. *Decideţi asupra formatului întâlnirilor şi asupra structurii fiecărei întâlniri.* Poate fi utilă, de asemenea, alegerea unui *secretar* la începutul fiecărei întâlniri, pentru a avea o imagine finală asupra desfăşurării întâlnirii şi pentru a sintetiza mai uşor ce s-a făcut şi ce mai e de făcut în întâlnirile următoare. Este utilă planificarea, la sfârşitul fiecărei întâlniri, a punctelor de atins în următoarea întâlnire.

b. *Stabiliţi regulile discuţiei.* Dezbaterile pot degenera uneori în discuţii sterile sau atacuri personale. Regulile de comunicare trebuie stabilite de la început şi respectate cu rigurozitate.

Exemple de reguli:

— fără atacuri personale;
— se discută ideile şi nu persoanele;

— fără ridicarea vocii; orice dispută trebuie menţinută la un ton raţional;
— fără porecle;
— evitarea unor comentarii jignitoare.

c. *Stabiliţi un orar al activităţii grupului şi respectaţi-l.* Acest lucru poate fi util pentru monitorizarea reciprocă a activităţii, astfel încât nimeni să nu rămână să facă toată treaba la sfârşit.

d. *Stabiliţi penalităţile pentru absenţa de la şedinţe sau depăşirea termenelor.*

e. *Discutaţi despre ce poate aduce fiecare membru în activitatea de grup.*

18.3.7. De unde ştiu care este cel mai bun rol pentru mine în echipă, unde voi fi cel mai eficient?

Cunoaşterea propriilor abilităţi de lucru în echipă şi pe cele ale colegilor şi utilizarea potrivită a acestora în atingerea sarcinii creşte mult eficienţa grupului vostru. Fiecare va contribui în mod diferit şi va juca alt rol, important fiind să preluaţi cele mai potrivite sarcini pentru voi.

Este important, într-o primă fază, să identificaţi ce tip de persoană sunteţi, iar pentru aceasta puteţi folosi următoarea clasificare:

- **Persoană de acţiune** — vă caracterizează nevoia de a face diverse lucruri, sunteţi extravertiţi şi celor din jur li se poate părea că faceţi puţin pe şefii.
- **Persoană gânditoare** — vă spuneţi că mai întâi trebuie să rezolvaţi lucrurile, sunteţi introvertiţi şi vă place să lucraţi singuri înainte de a acţiona. Nu sunteţi foarte comunicativ.
- **Persoană orientată către oameni** — sunteţi conştienţi şi înţelegeţi modul în care oamenii acţionează în cadrul echipei, vă place să fiţi alături de ceilalţi şi comunicaţi bine.

Mai apoi, puteţi trece la faza de distribuire a rolurilor şi responsabilităţilor în cadrul echipei voastre. Este important acum să discutaţi cu toţi ceilalţi membrii ai echipei în legătură cu potrivirea fiecăruia în rolul ales, să comparaţi autopercepţia cu imaginea celorlalţi. Amintiţi-vă că pentru

a lucra eficient este nevoie să acoperim rolurile principale cu acei colegi care au abilităţile necesare, se descurcă bine în aceste poziţii, şi, mai presus de toate, le place să facă aceasta.

După ce identificaţi cărui rol vă potriviţi fiecare cel mai bine, este important să verificaţi să nu rămână poziţii nealocate. Pentru aceasta, poate va fi nevoie ca unii dintre voi să se adapteze. Este un proces în care buna comunicare, implicarea şi respectul celuilalt sunt esenţiale! Odată rolurile stabilite, este utilă alocarea clară de sarcini pentru fiecare membru al echipei. Discutarea şi notarea acestora, pentru a putea fi urmărite pe parcurs, poate fi extrem de folositoare.

18.3.8. Care este cea mai bună modalitate de organizare a activităţii grupului?

Ca şi în activitatea individuală, cele mai importante momente se referă la: culegerea informaţiei, decizia asupra modului de abordare a temei, scrierea raportului final, revizuirea finală. Mai precis, va trebui să realizaţi următoarele activităţi:

a. *Cercetarea bibliografică* — identificaţi bazele de date, resursele bibliografice necesare şi repartizaţi consultarea lor între membri echipei. Cercetarea bibliografică se încheie cu un raport al fiecărui membru implicat în cercetare, care va fi accesibil întregului grup.

b. *Cercetarea de teren* — dacă este necesară pentru tema dată; repartizaţi sarcinile de teren. Activitatea propriu-zisă se finalizează cu un raport, disponibil pentru restul echipei.

c. *Decizia privind modul de tratare a problemei date.* Stabiliţi acest lucru înainte de finalizarea cercetării, pentru că altfel se riscă pierderea sau neglijarea unor aspecte şi informaţii importante.

d. *Obţinerea consensului privind structura şi organizarea lucrării.* După etapele anterioare, veţi avea de îndeplinit cea mai dificilă sarcină: decizia asupra modului de elaborare a raportului final (secţiuni, mod de organizare etc.). Este un consens important, întrucât ceea ce scrieţi fiecare dintre voi trebuie să fie în acord cu celelalte părţi, elaborate de ceilalţi membri ai echipei.

Sunt paşi importanţi care implică în mod necesar o decizie colectivă. Fiecare dintre aceste etape au rolul lor în succesul activităţii şi modul în care fiecare îşi îndeplineşte sarcina va da măsura calităţii produsului final.

18.3.9. Cum vom reuşi să scriem o formă finală coerentă a raportului?

Pentru aceasta, sunt necesari câţiva paşi:

a. *Determinaţi cum va trebui „să sune" forma finală a lucrării.* Sunt acceptabile stiluri diferite de redactare sau va trebui să aibă un stil unic? Raportul final poate include puncte de vedere diferite asupra temei respective? Care este forma standard de elaborare a unei asemenea activităţi în domeniul vostru de studiu?

b. *Împărţiţi sarcinile de scriere.* Fiecare membru al echipei poate scrie o porţiune din document. Grupul va discuta apoi asupra formei finale rezultate, după care se fac revizuirile. Acest lucru poate fi productiv doar în condiţiile în care se alocă un interval suficient de timp pentru a discuta organizarea finală a lucrării. Altfel, secţiunile vor putea degenera în digresiuni sau se vor repeta.

c. *Scrieţi introducerea, concluzia şi elementele de tranziţie împreună,* pentru ca textul „să curgă".

18.3.10. Ce ar trebui să facem pentru a folosi timpul grupului cât mai eficient?

Sintetizând tot ceea ce am discutat anterior, esenţiale sunt:

a. *Pregătirea;*

b. *Setarea unui program clar de desfăşurare a activităţii;*

c. *Stabilirea unui secretar pentru fiecare şedinţă;*

d. *Negocierea fiecărei poziţii faţă de tema respectivă;*

e. *Acceptarea contradicţiilor;*

f. Stricteţea în respectarea deadline-urilor.

Aşa cum puteţi observa, organizarea şi desfăşurarea muncii în grup nu este un lucru foarte uşor. Respectiv sunt necesare, în afară de o bună motivaţie şi înţelegerea principalelor aspecte care definesc acest tip de activitate, abilităţi de comunicare şi de rezolvare a conflictelor, disponibilitatea de a oferi şi de a primi în relaţiile cu ceilalţi membri ai grupului, capacitatea de a renunţa la afirmarea individuală în favoarea reuşitei grupului. Finalitatea implicării într-un asemenea demers de învăţare compensează, însă, toate posibilele dificultăţi şi dileme. Ceea ce oferă cu certitudine munca în grup este bucuria întâlnirii cu ceilalţi într-un act intelectual de creaţie şi pregătirea pentru o piaţă a muncii în care, aproape întotdeauna, reuşita este garantată de colaborarea eficientă într-o echipă.

Capitolul 19

CUM SE PREGĂTEŞTE ŞI DESFĂŞOARĂ UN ATELIER

Ioana Duma şi Andreea Ionescu

Cuprinsul capitolului:

19.1. Etape de lucru în pregătirea şi desfăşurarea unui atelier

19.1.1. Pregătirea atelierului

19.1.2. Publicitatea pentru atelier

19.1.3. Derularea atelierului

Obiective:

La finalul acestui capitol, cititorii vor fi în măsură să:

- Deţină un ghid util pregătirii şi desfăşurării unui atelier;
- Identifice principalele etape în pregătirea unui atelier;
- Se familiarizeze cu aspecte specifice, teoretice şi practice, necesare în desfăşurarea unui atelier;
- Se familiarizeze cu unele exerciţii utile în derularea unui atelier;
- Înţeleagă unele procese care apar în derularea unui atelier şi a unor modalităţi concrete de a le gestiona.

Atelierele sunt situaţiile în care indivizi cu o anumită preocupare se reunesc pentru a dobândi o experienţă comună şi pentru a găsi răspunsuri la unele întrebări. Dacă ne gândim la termenul din limba engleză, „workshop", am putea spune că accentul cade pe lucrul împreună, „*work*", în timp ce „shop" ne duce cu gândul la locul în care se schimbă obiecte de valoare similară. În

acest sens putem înţelege că succesul atelierului, al „workshop"-ului, depinde de schimbul de idei între participanţi şi aceasta deoarece participanţii, priviţi în ansamblu, pot avea mult mai multă experienţă în ceea ce priveşte tema atelierului decât facilitatorul (persoana care conduce atelierul)!

În cadrul unui atelier, relaţia dintre facilitator şi participanţi este interactivă, participanţii contribuind activ la crearea conţinutului şi a rezultatului atelierului. De asemenea, conţinutul şi structura atelierului pot fi modificate pe parcurs pentru a se adapta nevoilor participanţilor. Aceste aspecte diferenţiază atelierul de o prezentare sau de o conferinţa, situaţii în care relaţia dintre trainer / conferenţiar şi auditoriu este percepută ca fiind mai detaşată, iar informaţiile furnizate în cadrul unei conferinţe sunt văzute ca fiind „pregătite de acasă".

Un atelier poate fi construit în multe moduri, în funcţie de tematica aleasă, de structura participanţilor şi de creativitatea facilitatorului.

Prezentăm în acest material câteva linii directoare pentru organizarea şi derularea unui atelier. Având în vedere formarea noastră şi experienţa în conducerea activităţilor de grup în domeniul psihologiei clinice şi al psihoterapiei, am ales predominant exemple din aceste domenii. Unele dintre acestea pot fi utilizate cu succes şi în derularea atelierelor în alte domenii ale psihologiei sau pot fi adaptate conform specificului temei atelierului.

19.1. Etape de lucru în pregătirea şi desfăşurarea unui atelier

19.1.1. Pregătirea atelierului

- **Alegerea temei** Când alegeţi tema atelierului răspundeţi-vă la întrebarea: ce vreţi să prezentaţi comunităţii profesionale sau beneficiarilor atelierului pe care îl veţi susţine? Desigur că răspunsul va ţine cont de o serie de factori, printre care: nivelul dv. de competenţă, interesul dv. în domeniu şi al comunităţii căreia vă adresaţi, cadrul general al manifestării (dacă este vorba despre un atelier în cadrul unei conferinţe, simpozion etc.) şi tematica acesteia, actualitatea subiectului în domeniu şi interesul de care se bucură printre specialiştii domeniului, nivelul de cunoştinţe al participanţilor.
- **Stabilirea numărului de participanţi.** Pentru ca toţi membrii grupului să se poată implica în derularea atelierului, atât în cadrul exerciţiilor pe grupuri mici, cât şi în **activităţile** din plen, numărul optim de participanţi este 20 de persoane.

Pentru a lucra eficient, uneori va fi util să formaţi grupuri mici, de maximum 5–7 persoane, aşa că 20–21 de oameni pot participa cu succes. Dacă se depăşeşte această limită, există riscul ca unii participanţi să rămână retraşi şi tăcuţi.

- **Stabilirea structurii auditoriului.** Pentru planificarea unui atelier de succes poate fi important să selectaţi participanţii în funcţie de anumite aspecte legate de tematica atelierului. De exemplu, dacă organizaţi un atelier cu o tematică adresată cuplurilor, viitorilor părinţi sau psihoterapeuţilor, puteţi permite participarea la atelier doar a acestor categorii de statut personal şi profesional.

Este posibil să derulaţi un atelier cu un grup deja format. În această situaţie, informaţi-vă despre experienţa membrilor de a lucra împreună, despre nivelul cunoaşterii lor în ceea ce priveşte tema abordată şi mai ales despre stadiul de dezvoltare a grupului. Pentru determinarea acestui stadiu, puteţi folosi modelul propus de Tuckman (1965 apud Parr, 2002), care identifică următoarele stadii de dezvoltare a unui grup:

- *formarea* (indivizii sunt preocupaţi de a fi acceptaţi în grup, adună informaţii şi evită pe cât posibil conflictele);
- *furtuna* (apar primele conflicte, legate de grup, sarcini sau roluri, care pot fi mai mult sau mai puţin escaladate; indivizii resimt nevoia de claritate structurală şi reguli, pentru evitarea şi soluţionarea conflictelor viitoare);

- *normarea* (grupul deține reguli clare care definesc apartenența membrilor, aceștia se ascultă între ei, se apreciază și se sprijină reciproc; grupul poate rezista la presiunile exterioare care îi amenință coeziunea sau se poate reîntoarce în stadiul de furtună);
- *performarea* (nu toate grupurile ating acest stadiu de flexibilitate și interdependență, de încredere reciprocă ce permite independența, loialitatea și morala: indivizii se pot concentra optim atât asupra sarcinii cât și asupra oamenilor);
- *despărțirea* (stadiu adăugat în 1975, caracterizat de detașarea indivizilor de grup și de sarcini, cu bucuria de a fi făcut parte din grup, tristețea pierderii și conștiința de a fi realizat ceva alături de acesta).

Stabiliți obiectivele atelierului, gradul de responsabilitate și libertatea de acțiune acordată participanților în concordanță și cu toate aceste aspecte.

- **Alcătuirea structurii atelierului** presupune stabilirea câteva aspecte:
  — a conceptelor pe care v-ați propus să le prezentați, a modalității în care veți exemplifica aplicabilitatea lor (de ex. prezentarea unor studii de caz, demonstrații din partea facilitatorului, exerciții);
  — a timpului alocat fiecărei etape din derularea atelierului (vezi etapa III);
  — a limitelor de timp (pauze, ore de începere, de încheiere a activității).
- **Resurse.** Pentru succesul unui atelier este importantă alegerea unor materiale potrivite pentru prezentarea temei și a resurselor de care participanții vor avea nevoie pentru derularea exercițiilor. Aici pot fi incluse obiecte foarte diverse, în funcție de temă și grup: de la flipchart, markere, post-it, videoproiector, laptop, boxe, până la creioane colorate, foarfece, lipici, baloane, bețișoare parfumate, șosete, pături etc. Alcătuiți o listă detaliată cu toate acestea și asigurați-vă că persoanele responsabile de aducerea lor vor face asta. Dacă doriți ca participanții să aducă de acasă o parte din aceste resurse, aveți grijă ca anunțul să ajungă la aceștia, să fie făcut clar, din timp, poate chiar reamintit înaintea atelierului.

O resursă importantă este sala în care veți desfășura atelierul. Asigurați-vă că este suficient spațiu pentru exercițiile care necesită lucrul în grupuri de două-trei persoane sau pentru situații în care participanții trebuie să se întindă.

19.1.2. Publicitatea pentru atelier

- Publicitatea pentru un **atelier susținut la o conferință** este realizată prin programul conferinței. În prezentarea atelierului este important ca titlul să fie atrăgător și relevant pentru tema discutată, iar rezumatul să cuprindă aspectele cheie puse în discuție și tipul exercițiilor / aplicațiilor. Nu uitați să precizați numărul maxim de participanți și structura auditoriului, dacă este cazul. De asemenea, informați potențialii participanți despre procedura de înscriere la atelier (de exemplu, on-line, telefonic sau la fața locului).
- **Pentru atelierele organizate de instituții / asociații** publicitatea se realizează prin diferite moduri, cum ar fi anunțurile prin afișe postate în diferite locații sau prin mass-media. Este recomandabil ca anunțurile să cuprindă câteva date de interes, cum ar fi:
  - instituția organizatoare;
  - titlul atelierului;
  - persoanele care susțin atelierul: nume, formare, loc de muncă, experiența în domeniul temei atelierului;
  - unde și când se va derula atelierul;
  - numărul maxim de participanți și structura auditoriului, dacă este cazul;
  - taxa de participare și modalitatea de plată;

- modalitatea de înscriere, datele persoanei de contact pentru înscriere.

19.1.3. Derularea atelierului

Derularea structurată a unui atelier poate cuprinde mai multe etape:

1. Prezentarea facilitatorului și a participanților;
2. Prezentarea structurii atelierului;
3. Stabilirea obiectivelor de învățare;
4. Derularea prezentărilor tematice, a aplicațiilor și exercițiilor;
5. Concluzii și discuții;
6. Feedback pentru facilitator(i).

a. Prezentarea facilitatorului și a participanților

Adeseori participanții la un atelier sunt foarte interesați de persoana facilitatorului. De aceea, prezentarea acestuia este un moment important. Spuneți participanților cine sunteți, ce formare și ce specializări aveți, care este locul dv. de muncă, ce preocupări profesionale aveți, care este experiența dv. în domeniul temei atelierului. Invitați participanții să vă adreseze întrebări cu privire la experiența profesională pe care o aveți.

La fel de importantă pentru derularea atelierului este și prezentarea participanților. Cunoașterea profesiei, a zonelor de interes și a motivelor participării la atelier poate fi utilă facilitatorului pentru a structura conținutul atelierului. Aceste informații, alături de cele referitoare la obiectivele de învățare, pot ajuta facilitatorul să răspundă nevoilor participanților și să crească gradul lor de implicare.

Uneori, datorită numărului mare de participanți, nu este posibilă prezentarea fiecărui participant. În această situație puteți propune participanților să își scrie numele pe o etichetă autocolantă și să o lipească pe haină, la vedere, astfel încât ceilalți să i se poată adresa pe nume. De asemenea, le puteți solicita să se prezinte în două propoziții, prin trei atribute sau în alte moduri care evită prelungirea acestei etape mai mult decât este benefic pentru structura de timp a atelierului.

b. Prezentarea structurii atelierului

Puteți începe prin a le spune participanților câteva cuvinte despre tema aleasă și legătura dv. cu aceasta, de ce anume ați ales-o pentru atelier, la fel cum puteți folosi o povestire scurtă, o întrebare al cărei răspuns să îl urmărească pe parcursul atelierului etc. Rolul acestui prim moment este de a introduce treptat participanții în temă și de a le capta atenția.

Puteți trece direct la prezentarea structurii atelierului, sau, dacă participanții nu au mai lucrat până acum împreună și nu se cunosc, puteți precede acest moment cu un exercițiu care să faciliteze stabilirea de legături între ei (*ice-breakere*, exerciții care durează nu mai mult de 5–7 minute, în care participanții „se joacă" puțin împreună și ajung să își comunice numele și, eventual câteva cuvinte despre ei, ceea ce contribuie la coeziunea rapidă a grupului). De asemenea, aici puteți folosi un exercițiu prin care participanții își exprimă creativ așteptările și temerile față de atelierul la care vor participa.

Prezentarea propriu-zisă a structurii atelierului este importantă pentru a le crea participanților un cadru în care să-și proiecteze așteptările. De asemenea, posibilitatea de a urmări derularea atelierului facilitează înțelegerea temei, sporește implicarea participanților și îi ajută să-și atingă obiectivele personale.

Pentru a face acest moment cât mai eficient, este recomandată notarea principalelor momente, subteme, puncte care vor fi dezbătute pe foi de flipchart care să rămână afișate la vedere pe tot parcursul atelierului.

De asemenea, tot acum este momentul în care să precizați cadrul temporal de desfășurare a atelierului reamintind ora de încheiere a acestuia, durata pauzelor și numărul acestora (dacă este cazul unui atelier care se întinde pe durata mai multor zile, este utilă stabilirea orelor de începere și încheiere a lucrului pentru fiecare dintre acestea).

Stabilirea unor reguli comune de lucru (sau *contracte*[1]) contribuie la crearea unui cadru de siguranță pentru

[1] Contractele sunt definite în Analiza Tranzacțională ca angajamente bilaterale explicite asupra unui curs de acțiune bine definit (Berne, 1977).

grup. Aceste reguli pot să delimiteze graniţele grupului de lucru, pot conferi identitate şi protecţie grupului şi membrilor şi pot să faciliteze implicarea participanţilor şi eficienţa activităţii. De exemplu: respectarea limitelor de timp stabilite, păstrarea telefoanelor mobile închise, confidenţialitatea, criticarea ideilor şi nu a persoanelor etc. pot fi câteva reguli care contribuie la eficienţa activităţii şi la protecţia membrilor.

Aceste contracte pot fi propuse de facilitator şi de către participanţi.

c. Stabilirea obiectivelor de învăţare

Presupunem că persoana care participă la un atelier este acolo pentru a învăţa ceva, pentru a afla ceva nou, pentru a vedea cum se aplică anumite concepte, tehnici, metode de lucru etc. Are deci un anumit obiectiv. Îl vom numi generic „obiectiv de învăţare".

Modalităţi de stabilire şi exprimare a obiectivelor de învăţare

Obiectivul de învăţare exprimă în primul rând interesul personal al participantului la un atelier şi poate fi important ca fiecare să aibă timp pentru a şi-l exprima. Atunci când numărul participanţilor este mare, stabilirea unor obiective pe grupuri mici de participanţi, poate fi o soluţie pentru a fi exprimate toate obiectivele. Aceasta deoarece, adeseori, participanţii au obiective comune.

Sugestii pentru stabilirea obiectivelor de învăţare:

- acordaţi maximum 5 minute fiecărui participant pentru a-şi formula obiectivul de învăţare. Dacă numărul participanţilor este mic (maxim 12) acordaţi timp fiecărui participant pentru a exprima ce doreşte să obţină din acel atelier
- acordaţi maximum 10 minute pentru discutarea obiectivelor în grupuri mici de participanţi (3-4 persoane) şi pentru stabilirea unui obiectiv al grupului care va fi prezentat în plen. Astfel, vor fi exprimate 10-11 obiective. Obiectivele pot fi notate pe foi de flipchart şi afişate în sala în care are loc atelierul astfel încât să fie vizibile pentru facilitator şi pentru participanţi

Poate fi important ca facilitatorul să accepte urmărirea doar a obiectivelor clare, realiste şi măsurabile. Puteţi folosi ca şi criteriu de evaluare a unui obiectiv bun principiul SMART (*specific, measurable, achievable, realistic, time*). În cazul în care obiectivele prezentate de participanţi sunt vagi sau nerealiste, întrebările de clarificare ale facilitatorului sunt benefice participantului pentru clarificarea a ceea ce se aşteaptă de la atelier.

De ce poate fi utilă stabilirea obiectivelor de învăţare la începutul atelierului ?

- Facilitatorul află care sunt aşteptările participanţilor şi poate ţine cont de nevoile de învăţare ale fiecărui participant reglând conţinutul atelierului. De exemplu, poate modifica raportul dintre prezentarea conceptelor / demonstraţiilor / exerciţiilor.
- Atunci când participanţii la o activitate îşi formulează obiective pentru acea activitate, îşi clarifică interesele pentru participarea la acea activitate şi poate creşte motivaţia de a-şi atinge obiectivele. Pot deveni astfel mai proactivi, mai implicaţi în derularea efectivă a atelierului prin a pune întrebări, a comenta, a da exemple din activitatea şi din experienţa lor etc. Astfel, sporeşte gradul de interactivitate a atelierului şi satisfacţia participanţilor. Uneori alegem să participăm la atelierele susţinute în cadrul conferinţelor, fiind atraşi de titlu sau de notorietatea facilitatorului. Este posibil ca uneori participanţii să constate că se aşteptau la altceva şi să considere că au pierdut timpul. Dacă însă au un obiectiv de învăţare şi sunt proactivi în atingerea lui, atunci câştigul este de partea lor.
- Dacă participanţii lucrează în grupuri pentru stabilirea unui obiectiv al grupului, atunci acesta poate fi un bun exerciţiu de „*ice-breaking*" şi de cunoaştere a participanţilor. De asemenea, exprimarea intereselor, a valorilor, a cunoştinţelor, autodezvăluirea

modului de a vedea lucrurile etc., stimulează dinamica interactivă a grupului.

- Procesul de stabilire a obiectivelor de învățare poate fi un bun exercițiu, în funcție de tema atelierului. În cadrul unui atelier centrat pe teme de comunicare, asertivitate, negociere, rezolvarea conflictelor, *team building*, facilitatorul poate folosi ceea ce se întâmplă între participanți ca material pentru exemplificări, aplicații, discuții etc.

c. Derularea prezentărilor tematice, a aplicațiilor și exercițiilor;

Derularea atelierului poate cuprinde câteva momente, organizate de către facilitator în funcție de tematică, de ceea ce-și propune să accentueze și posibil și de obiectivele de învățare ale participanților. Aceste momente pot fi:

Prezentarea unor concepte cheie pentru tema atelierului:

Acestea pot fi concepte teoretice, pot fi modele aplicative, tehnici de intervenție etc. Alegeți teorii recente sau / și interesante pe care să le prezentați cât mai atractiv: folosiți videoproiectorul, retroproiectorul sau foi de *flipchart* pe care să desenați scheme, grafice, figuri sugestive sau nume, cuvinte cheie.

Prezentarea pe scurt, clar și creativ a modelului teoretic / aplicativ pe care se bazează atelierul facilitează înțelegerea ulterioară a participanților, implicarea lor în proces sau le ghidează curiozitatea pe parcurs.

Prezentarea unor studii de caz

De obicei, studiile de caz sunt foarte bine primite de participanții la ateliere. Prezentați date despre istoricul persoanei, istoricul problemei sale (dacă este un caz clinic), cum ați realizat evaluarea, cum ați stabilit diagnosticul și cum ați făcut diagnosticul diferențial cu alte tulburări (dacă este cazul), cum ați elaborat strategia de intervenție, ați apelat și la alți specialiști (medici, pedagogi, manageri etc), cum ați lucrat terapeutic / în consiliere vocațională sau / și psihologică, consultanță organizațională / coaching etc, ce rezultate ați obținut din această muncă, cum v-a ajutat supervizarea pentru a depăși dificultățile muncii cu acest caz, ce prognostic aveți pentru acest caz, ce ați dobândit pe plan personal și profesional din munca cu acel caz.

După prezentarea datelor despre caz, solicitați participanților să discute pe marginea cazului: puneți întrebări legate de caz, problematizați diferite aspecte ale cazului, solicitați participanților păreri despre modul în care văd ei cazul, cereți-le să împărtășească din experiența personală dacă s-au confruntat cu cazuri similare etc. S-ar putea ca din aceste discuții să descoperiți lucruri importante pentru munca dv. cu acel caz.

Exerciții

Exercițiile sunt modalități directe de a demonstra aplicabilitatea unor metode sau tehnici de intervenție și valoarea unor concepte.

Este recomandabil să dați participanților exerciții scurte, cu timp clar delimitat, exerciții bine structurate, cu instrucțiuni clare astfel încât participanții să înțeleagă ce au de făcut. Țineți cont de structura atelierului și de numărul participanților din grupurile de lucru atunci când stabiliți numărul de minute pentru exerciții. Este important să vă încadrați în timpul propus și de asemenea să dați posibilitatea fiecărui participant să facă exercițiile propuse.

Lucrul în grupuri mici crește mult eficiența exercițiilor. În funcție de tema atelierului și de stadiul de dezvoltare al grupului, aceștia pot fi împărțiți în perechi, trei sau patru persoane. Atunci când numărul total de participanți sau sarcina exercițiului cere formarea unor grupuri mai mari de patru persoane (spre exemplu, urmăriți dezvoltarea abilităților de conducere), se recomandă desemnarea / alegerea unui lider care să coordoneze activitatea grupului încă de la începutul exercițiului. În caz contrar, participanții pot pierde timpul destinat exercițiului pentru a-și stabili un lider (stadiul de formare și de furtună, Tuckman, 1965), poate apărea haosul sau riscul să existe unele persoane care nu vor fi implicate în activitate.

În funcție de tema aleasă pentru atelier și de caracteristicile grupului, puteți aborda și o manieră mai puțin convențională de așezare în sală. Spre exemplu, așezarea

pe podea, pe perne, pături sau saltele, fără a purta încălțăminte de stradă, poate avea efecte benefice în înlăturarea barierelor oficiale, formale și creșterea rapidă a coeziunii grupului și implicării participanților. În cadrul unor exerciții care presupun relaxarea, imageria mentală sau vizionarea, participanții beneficiază mult de pe urma acestei așezări.

Discuțiile și feedback-ul pe marginea exercițiilor sunt foarte instructive pentru participanți. Dacă nu aveți prea mult timp la dispoziție, poate fi util să eliminați unul din exercițiile propuse inițial, în favoarea discuțiilor pe marginea exercițiilor. Pe parcursul exercițiilor participanții descoperă ceva despre ei sau „testează" modul în care funcționează o metodă sau o tehnică. În cadrul discuțiilor ei pot beneficia de suportul facilitatorului, de experiența sa pentru a integra ceea ce au descoperit.

Rețineți faptul că exercițiile au, în primul rând, rol de învățare, iar aceasta presupune ambele părți: *jocul* și *descifrarea experienței*. Întrebările facilitatorului sunt importante aici, concluziile aparținând participanților.

Sunt unele situații în care descifrarea sentimentelor și a emoțiilor conștientizate în timpul exercițiilor pot părea dificile pentru participanți. Totuși, a vorbi și a împărtăși, în măsura confortabilă fiecăruia, determină învățarea în urma unui joc. De aceea, pentru a stimula deschiderea autentică din partea participanților, e important ca facilitatorul să se asigure că discuțiile sunt interactive și constructive, și nu predici moralizatoare sau atacuri la persoane. E important ca acesta să fie în contact cu ceea ce se întâmplă în cadrul grupurilor de exerciții și să fie abilitat să intervină pentru a asigura protecția participanților și pentru a facilita rezolvarea situației. Întrebările de tipul „Ce s-a petrecut?", „Ce am aflat?", „Ce facem mai departe?" ajută la ieșirea din situații de blocaj, în cadrul exercițiilor.

În final, iată **câteva tipuri și exemple de exerciții**, cu recomandări pentru utilizarea lor în funcție de obiective, de specificul grupului, de momentul în derularea atelierului:

— ***Jocurile introductive*** *(icebreaker)* — ajută la cunoașterea reciprocă a participanților într-un grup nou format sau la reamintirea a ceea ce poate știau unii despre alții, pentru grupurile mai vechi. Scopul acestor exerciții este acela de relaxare, de depășire a barierelor pentru ca participanții să poată intra în contact unii cu alții.

Exemplu: 1. *Luați un afiș mare pe care tăiați-l în câteva bucăți. Ascundeți bucățile prin sala în care desfășurați atelierul. Participanții au sarcina de a găsi fiecare o bucată și de a o aduce pe masa unde se reconstruiește imaginea, spunându-și cu această ocazie numele, eventual ceva despre el, pornind de la bucata găsită.*

Exemplu: 2. *Solicitați participanților să formeze și să re-formeze grupuri mici, după anumite criterii date de facilitator. Scopul este intercunoașterea, nu rapiditatea cu care se rezolvă sarcina, deși un ritm alert energizează grupul. Ca și criterii puteți lua: „grupuri de 3 persoane și faceți cunoștință"; „grupuri de 5 și faceți cunoștință"; „grupuri cu aceeași culoare la tricou și faceți cunoștință"; „cei al căror prenume începe cu aceeași literă și faceți cunoștință"; „cei născuți în același anotimp și faceți cunoștință", „grupuri de 6 și cântați Deșteaptă-te române" etc.*

— ***Exerciții tematice*** — în funcție de tema aleasă, puteți oferi participanților oportunitatea să experimenteze anumite metode și tehnici de comunicare, de negociere, de rezolvare de conflicte, de consiliere etc., să conștientizeze propriul comportament în diferite situații experimentale, să exerseze anumite abilități, ș.a.m.d.

Aceste exerciții au rolul de a demonstra funcționarea și eficiența unor tehnici, de a stimula gândirea logică și creativă, de a pune participantul în situația de a rezolva probleme, facilitând astfel înțelegerea conceptelor, a metodelor și a tehnicilor prezentate în atelier.

De obicei, lucrul se desfășoară în grupuri mici (3-4 persoane), realizarea sarcinii presupunând colaborarea participanților. La finalul exercițiului, este utilă alocarea câtorva minute pentru observații și discuții cu privire la

ceea ce s-a întâmplat pe parcursul exercițiului. Adesea, aceste discuții au rol de învățare pentru participanți.

Jocurile de rol, ca modalitate de derulare a exercițiilor, sunt adesea foarte utile.

Exemplu 1: *În cadrul unui atelier pe tema abilităților de consiliere, puteți invita participanții să lucreze în grupuri de 3 persoane, având rolurile de consilier, client și observator. Rolurile se schimbă între membrii grupului după un anumit timp (5–10 minute) astfel încât fiecare să ajungă în toate rolurile. Discuția finală poate dura 10–15 minute.*

Jocurile energizante sunt utile pentru a crește nivelul de energie al participanților și pentru a „pregăti terenul" pentru ce urmează. Aceste exerciții sunt recomandate în primele 10–15 minute ale unei ședințe de 2–3 ore sau la revenirea după pauza de amiază. Participanții au oportunitatea de a lucra împreună ca echipă, de a se relaxa, de a dobândi buna dispoziție etc.

Exemplu 1: *Solicitați participanților să formeze perechi și să sară într-un picior. Sarcina lor este să-l facă pe partener să pună celălalt picior jos, având voie să-l atingă doar cu un deget.*

Exemplu 2: *Pe un fond muzical, solicitați unui participant să părăsească grupul până va fi rechemat. Ceilalți participanți desemnează un membru care va conduce mișcările (liderul), și încep să meargă în cerc, pe muzică, urmând liderul. Cel trimis afară este rechemat și rugat să ghicească persoana care conduce grupul.*

— ***Exercițiile de relaxare*** sunt derulate într-un ritm lent și au ca scop destinderea corpului și conștientizarea diferitelor sale părți. Se recomandă lucrul în perechi sau mai mulți participanți.

Exemplu 1: *În perechi, participanții stau față în față, la o distanță de 1.5 m, cu picioarele desfăcute, aplecați unul spre celălalt și cu palmele pe umerii celui din față. Fiecare încearcă să-l apese pe celălalt cât mai aproape de sol, încet, numărând 5 secunde de apăsare, 5 secunde de repaos în poziția respectivă, 5 secunde de ridicare.*

Exemplu 2: *În perechi, participanții stau spate în spate, cu brațele încolăcite unul de celălalt și se ridică pe rând, în spate, unul pe altul. Indicația este să fie atenți la ce simt, ce gândesc, în timp ce ridică și sunt ridicați.*

— ***Exercițiile de încheiere*** pun accentul pe relația dintre conținutul tematic al atelierului și viața reală. În funcție de tema atelierului, exercițiile de încheiere se pot referi și la dinamica de grup realizată în cadrul atelierului (de exemplu, în cadrul unui atelier cu tema „Stadiile dezvoltării grupurilor. Modalități de intervenție în terapia în grup").

Exemplu: *Așezați participanții în cerc, unul după altul, cu fața în spatele celui de dinainte. Fiecare participant prinde cu ace cu gămălie o foaie A4 pe spatele colegului din fața sa. Pe un fond muzical, participanții se plimbă prin sală și scriu pe foile de pe spatele colegilor câteva cuvinte de despărțire / mesaje pozitive. În final, fiecare va obține un cadou pe care îl va lua cu el!*

Pentru atelierele care au tematică de teambuilding puteți adăuga și alte categorii de exerciții / jocuri, de exemplu: *jocuri de destindere, de cooperare și comunicare, de încredere, distractive etc.*

Pentru reușita exercițiilor:

- Înaintea derulării atelierului, parcurgeți fiecare exercițiu pentru a experimenta dacă funcționează, pentru a stabili care este durata optimă, materialele potrivite, pentru a preveni confuziile posibile și a avea răspunsuri la posibilele întrebări. Anticiparea și planificarea exercițiilor sunt vitale pentru succesul atelierului!
- Asigurați-vă că instrucțiunile fiecărui exercițiu sunt clare și complete. Este un aspect esențial pentru a păstra controlul și credibilitatea în timpul atelierului!
- Asigurați-vă că stăpâniți derularea exercițiilor și folosirea echipamentului pe care îl utilizați!

- Aduceţi întotdeauna materiale şi echipamente de rezervă, pentru a face faţă unui număr mai mare de participanţi, defecţiunilor posibile sau cerinţelor inevitabile de tipul „Pot lua unul şi acasă?"
- Daţi exerciţiilor denumiri ingenioase pentru a le face atractive şi uşor de reţinut!

Exemplificări

O modalitate practică de a vedea cum funcţionează o tehnică de intervenţie, un instrument diagnostic, un model de comunicare sau de negociere etc., este exemplificarea din partea facilitatorului. Acest lucru este posibil prin lucrul direct al acestuia cu un participant care se oferă voluntar.

Solicitaţi un voluntar dintre cei prezenţi la atelier. Informaţi-l despre ce va fi vorba în acea activitate, ce metodă veţi folosi, la ce vă aşteptaţi din partea lui, ce va fi nevoie să facă el. Este important să-i daţi permisiunea de a vorbi despre el atât cât se simte confortabil în acel cadru şi de a se opri în orice moment al discuţiei. Asiguraţi-l de sprijinul dv. dacă are nevoie şi totodată de protecţia dv.

Dacă derulaţi un atelier în care demonstraţi valoarea unor metode de diagnostic psihologic sau a unor tehnici de consiliere / psihoterapie, ţineţi cont de faptul că veţi afla informaţii personale despre participantul voluntar. Înainte de a începe să lucraţi, într-un asemenea caz, faceţi un contract de confidenţialitate cu participanţii la atelier. Acest lucru asigură protecţia participantului voluntar şi creşte gradul de încredere în grupul celor prezenţi. Explicaţi ce înseamnă confidenţialitatea şi cereţi acordul fiecărui participant că va respecta acest contract.

Acordaţi un timp suficient pentru discuţiile de după exemplificare. Pot fi participanţi care vor dori explicaţii legate de modul de aplicare al tehnicii respective. Explicaţiile cu privire la motivele pentru care aţi lucrat într-un anumit fel cu voluntarul, pot avea o mare valoare de învăţare.

d. Concluzii şi discuţii

Concluziile pot fi formulate de către facilitator şi de către participanţi. Adeseori, cele mai fructuoase momente sunt discuţiile pe marginea temei atelierului, în care

participanţii împărtăşesc din propria experienţă, pun întrebări, problematizează, aduc argumente / contra-argumente sau alte exemple / contra-exemple la ceea ce a prezentat facilitatorul.

Tot în acest moment de bilanţ este binevenit şi un tur de *feedback*-uri legate de atingerea obiectivelor participanţilor în cadrul atelierului. Puteţi realiza acest lucru uitându-vă împreună cu participanţii pe foile de flipchat pe care aceştia şi-au notat obiectivele la începutul atelierului şi bifându-le pe cele atinse. Veţi avea astfel o imagine de ansamblu asupra eficienţei activităţilor din cadrul atelierului în raport cu obiectivele participanţilor.

În general, deschiderea atelierului cu formularea obiectivelor, a aşteptărilor şi a temerilor, precum şi închiderea acestuia cu evaluarea finală a acestora, conferă un cadru coerent, logic şi structurat atelierului, contribuind şi la creşterea satisfacţiei participanţilor pentru munca şi implicarea lor.

e. Feedback pentru facilitator

Feedback-ul asupra a ceea ce a prezentat facilitatorul şi asupra modului în care a prezentat este benefic acestuia pentru că îşi poate forma o imagine despre modul în care a derulat activitatea, despre modul cum a fost acest lucru receptat de către participanţi. Facilitatorul poate folosi acest feedback ca o experienţă de învăţare. De asemenea, facilitatorul primeşte aprecieri referitoare la munca sa şi acest lucru este un factor motivator şi de recompensă adesea foarte important.

În continuare vă prezentăm câteva situaţii sau abordări pe care este bine să le evitaţi:

- A prezenta prea multe teorii, definiţii, concepte noi, modele explicative etc. Este preferabil să folosiţi timpul unui atelier pentru a prezenta unul, maxim două concepte noi sau o tehnică / metodă nouă. Participanţii pot vedea cum funcţionează, fiind aplicată de facilitator, o pot exersa, iar apoi pot împărtăşi grupului experienţa lor.

- A „vorbi din cărţi" atunci când daţi exemple. Participanţii pot citi şi ei cărţile menţionate de facilitator. Dacă însă acesta vorbeşte din propria experienţă, devine credibil ca profesionist şi ceea ce transmite celorlalţi dobândeşte valoare de exemplu. De aceea, dacă nu aveţi suficientă experienţă în acea metodă, tehnică, sau în utilizarea unor concepte, este preferabil să schimbaţi tema atelierului.
- Limbajul foarte oficial, academic sau vag, general. În cadrul unui atelier formulele adresative neprotocolare, exprimarea simplă şi clară a ideilor, oferirea de exemple concrete, sunt adesea cele mai potrivite. Puteţi pune întrebări pentru a vă asigura că grupul „vă urmează" şi înţelege firul logic al explicaţiilor pe care le oferiţi. Nu uitaţi: informaţiile vagi sau prea generale scad energia grupului!

Pentru reuşita atelierului este de asemenea important să luaţi în considerare următoarele aspecte:

Numărul participanţilor înscrişi pentru atelier. Asiguraţi-vă că acest număr este respectat. Unul dintre cele mai comune motive pentru care un atelier eşuează este depăşirea numărului de participanţi planificat iniţial! Este posibil ca, de exemplu, în cadrul unei conferinţe, să aveţi surpriza unui număr mare de participanţi entuziaşti, care doresc să se înscrie în ultima clipă la atelierul dv. Oricât de flatant ar fi acest lucru, fiţi conştienţi de riscul pierderii calităţii atelierului. O monitorizare clară a celor care s-au înscris din timp vă ajută să depăşiţi uşor aceste momente.

Nivelul de energie al participanţilor şi agitaţia din sală. Veţi putea „citi" nivelul de interes şi energie din rândul participanţilor pe chipul şi postura acestora. Explicaţiile lungi, persistenţa peste măsură asupra unui singur subiect, lipsa exerciţiilor sau informaţiile prea generale pot creşte gradul de oboseală şi agitaţia participanţilor. O bună abordare în această situaţie este remarca binevoitoare şi glumeaţă asupra acestei stări observate şi

verificarea nevoilor participanţilor. Agitaţia participanţilor înseamnă, de obicei, că aceştia au o nevoie nesatisfăcută, astfel că, exprimarea şi satisfacerea ei pot readuce participantul la a fi din nou prezent aici şi acum, în activităţile atelierului. Este posibil să aflaţi că aceştia doresc mai multe exerciţii, informaţii mai concrete sau pur şi simplu o pauză!

- Timpul pe care v-aţi propus să-l alocaţi pentru fiecare moment din structura atelierului. Nu prelungiţi în mod inutil unele momente în detrimentul altora. Desigur că, dacă participanţii sunt foarte interesaţi de ceva anume din prezentare, din exerciţii şi / sau exemplificări, atunci este benefic să folosiţi timpul atelierului pentru a clarifica, discuta acel aspect. Decideţi acest lucru la momentul respectiv.

Uneori întrebările participanţilor iau mai mult timp decât aţi alocat în structurarea iniţială a atelierului. Dacă într-un anumit moment din derularea atelierului nu aveţi timp suficient decât pentru una sau două întrebări, anunţaţi acest lucru participanţilor atunci când îi invitaţi să pună întrebări.

- Atunci când participanţii se anunţă pentru a pune o întrebare, o fac într-o ordine întâmplătoare. Este bine să reţineţi ordinea în care s-au anunţat şi să le daţi cuvântul în acea ordine şi tuturor celor care s-au anunţat, desigur dacă aveţi timp suficient pentru mai multe întrebări.
- Dacă nu aveţi un motiv întemeiat pentru a folosi laptopul şi videoproiectorul (cum ar fi prezentarea unui film, a unor imagini sau scheme dificil de desenat), este benefic să oferiţi participanţilor foi de flipchart, markere, creioane colorate şi să-i invitaţi să le folosească în timpul exerciţiilor. Apoi puteţi agăţa aceste foi cu rezultatul muncii lor pe pereţi, fapt ce stimulează implicarea şi sentimentul valorii muncii individuale şi de grup. De asemenea, spre deosebire de utilizarea tehnologiei media moderne, acest mod de lucru creşte dinamismul şi creativitatea participanţilor.

- Încurajaţi participanţii să folosească acele metode creative care sunt în concordanţă cu propriul stil de lucru şi de învăţare. Iată câteva sugestii care vă pot ajuta în alegerea exerciţiilor potrivit acestor caracteristici ale participanţilor:
  - — Indivizii vizuali, spaţiali, creativi, se bucură să lucreze cu flipchart-uri, culori, notiţe scrise pe post-it etc.
  - — Indivizii centraţi pe relaţii sunt mai interesaţi de interacţiunile din grup, care pot lua forma jocurilor de rol, a discuţiilor, interviurilor reciproce etc.
  - — Indivizii centraţi pe proces, logici, orientaţi spre cifre, sunt mult mai implicaţi dacă exerciţiile şi instrumentele sunt bine structurate, planificate, utilizează tehnica audio-video, computere etc.

Pentru reuşita atelierului poate fi important să cunoaşteţi dinainte ce fel de oameni vor participa şi să vă asiguraţi că veţi furniza instrumentele, materialele şi metodele pe care le va fi confortabil să le utilizeze!

- Participanţii care acaparează discuţiile de grup sau care rămân retraşi. Pentru orice facilitator, este mereu o reală provocare lucrul cu indivizii care domină discuţiile, care răspund mereu la întrebări sau cei care stau deoparte şi nu se implică în proces. Puteţi folosi câteva abordări ingenioase pentru a face faţă situaţiei:
  - — împărţirea participanţilor în grupuri de 2-3 persoane. Astfel, indivizii „dominanţi" au posibilitatea să se exprime fără a acapara discuţia generală, iar cei retraşi au oportunitatea să îşi împărtăşească ideile într-un cadru mai restrâns, care le poate diminua frica de o evaluare negativă!
  - — după ce pune o întrebare sau lansează o temă de discuţie, facilitatorul le acordă câteva minute participanţilor pentru ca aceştia să găsească răspunsul sau să îşi organizeze ideile în mod individual. Apoi poate invita participanţii mai retraşi să răspundă sau să îşi prezinte ideile.
  - — „instituirea", pentru o perioadă determinată, a regulii: „nimeni nu vorbeşte de două ori până ce nu a vorbit fiecare o dată!" sau alte asemenea convenţii creative şi jucăuşe, pentru a readuce echilibrul în grup. De reţinut este faptul că fiecare situaţie de acest tip trebuie evaluată în parte, pentru a decide dacă şi cum trebuie să acţionaţi sau dacă e mai bine să lăsaţi lucrurile aşa.

- Asigurarea unui cadru de lucru confortabil. Puteţi încuraja participanţii să îşi exprime nevoile legate de pauze sau desfăşurarea activităţii, dar păstraţi în minte ideea că grija pentru crearea unui mediu propice desfăşurării atelierului este responsabilitatea facilitatorului! De aceea, obişnuiţi-vă să verificaţi ca în sală să nu fie prea cald sau prea frig, prea mult zgomot de afară sau resturi de mâncare, echipamente nefuncţionale etc. Conducerea eficientă a unui atelier se dobândeşte în timp, odată cu acumularea experienţei. Totuşi, amintiţi-vă că un atelier reuşit are nevoie de o abordare facilitatoare, permisivă şi încurajatoare, nu de un stil directiv, autocratic! Concentraţi-vă aşadar pe a crea oportunităţi şi a furniza instrumente, cunoştinţe, mecanisme, libertăţi, procese, informaţii etc., care să deschidă perspective participanţilor, să faciliteze conexiuni între sarcini şi oameni, toate într-un mod plăcut, constructiv şi energizant.

Capitolul 20

STRATEGII DE PREGĂTIRE PENTRU OBŢINEREA UNEI BURSE DE STUDII ÎN STRĂINĂTATE

Adina Dumitru

Cuprins:

20.1. Unde căutăm?
20.2. Documentarea
20.3. Pregătirea documentelor necesare
20.4. Criterii de selecţie ale candidaţilor
20.5. Strategii prealabile de obţinere a informaţiilor

Obiective

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
- identifice etapele importante în procesul de pregătire a unei aplicaţii la o bursă în străinătate;
- cunoască câteva din sursele de informaţie importante în identificarea oportunităţilor;
- înţeleagă procesul de selecţie a candidaţilor;
- cunoască principalele documente solicitate în aplicaţiile la bursă şi modul de redactare a acestora.

Procesul de obţinere a unei burse în străinătate presupune o documentare serioasă şi pregătire prealabilă, precum şi cunoaşterea modului în care funcţionează atât programele universitare din străinătate şi sistemele lor de finanţare interne, cât şi modalităţile de finanţare externe ale diferitelor organizaţii cu componentă educaţională. Procesul de aplicare începe, în general, cu un an înaintea începerii stagiului în străinătate şi presupune mai multe etape, pe care le vom prezenta în cadrul acestui capitol.

Ne vom referi atât la procedurile și strategiile de aplicare pentru burse din timpul celor patru ani universitari, cât și la cele aplicabile în cazul burselor masterale și doctorale, acestea funcționând după reguli și criterii de selecție diferite. Vom prezenta, în cele ce urmează, tipurile de burse disponibile, cum ne documentăm atunci când ne-am decis să aplicăm pentru o bursă, strategiile prealabile utile de obținere a informației, documentele necesare, criteriile de selecție ale candidaților și câteva lucruri de care trebuie să ținem cont în strategiile de autoprezentare.

20.1. Unde căutăm?

Există mai multe surse din care putem afla despre bursele existente. Este important ca, în prealabil, să decidem ce tip de bursă ne dorim, în ce scop și pentru cât timp. Atât în cazul perioadei universitare, cât și a celei post-universitare, există două modalități prin care putem obține o bursă de studiu în străinătate: aplicând direct la universitățile care ne interesează și accesând sursele de finanțare disponibile ale acestora, sau aplicând în cadrul unor programe de finanțare pentru studii în străinătate ale unor organizații naționale sau internaționale.

Pentru perioada celor patru (sau trei) ani universitari, există câteva programe de burse bine cunoscute care pot fi accesate de studenți. Programele ILLP/Erasmus (Intensive Life Learning Program/Erasmus) pot fi accesate prin intermediul departamentelor de relații internaționale ale universităților și aplicarea în cadrul acestor programe depinde de acordurile prealabile stabilite de universitatea la care studiați cu alte universități europene. Mai multe informații despre aceste programe pot fi obținute la urmă următoarea adresă web: **http://ec.europa.eu/education/programmes/socrates/erasmus/students_en.html**.

De asemenea, Fundația pentru o Societate Deschisă (Fundația Soros) oferă mai multe tipuri de burse. Pentru perioada anilor universitari, această fundație are un program care le oferă studenților posibilitatea de a petrece anul III al studiilor universitare într-o universitate americană. La acest program pot aplica studenți de la orice specializare, iar selecția candidaților se face în funcție de competențele acestora, de capacitatea lor de a folosi cunoștințele dobândite în străinătate în activitatea lor din țară, și de oferta disponibilă din partea universităților americane.

Deși mai problematică în perioada anilor universitari, poate fi folosită și cea de-a doua strategie: aplicarea directă la universitățile care ne interesează. În acest caz, informațiile despre modalitățile de finanțare a studiilor pot fi obținute direct de la universități. Majoritatea universităților nu finanțează însă decât parțial studiile în această perioadă.

Oferta de burse în cazul studiilor masterale sau doctorale este una mult mai vastă. Ambele strategii menționate mai sus sunt utile în acest caz. Multe din universitățile europene și americane oferă burse / finanțare din surse interne pentru o parte sau pentru toți studenții pe care îi acceptă în cadrul programelor de masterat sau doctorat. Aceste burse pot lua forma unor joburi academice part-time, care permit atât susținerea financiară pe perioada studiilor, cât și obținerea de experiență de lucru (de predare, cercetare etc.) valoroasă pentru cariera viitoare. Multe din aceste universități finanțează doar o parte dintre studenții lor, în funcție de competențele acestora, de necesitatea financiară, precum și de probabilitatea ca aceștia să aibă performanțe și să obțină după aceea un loc de muncă în acord cu obiectivele și specificul programului universitar în cauză. Pentru a localiza universitățile care ar putea avea programe în domeniul care vă interesează, o simplă căutare pe Google poate fi un bun punct de pornire. De exemplu, daca mă interesează ce programe de studiu exista in domeniul rezolvării conflictelor, o căutare cu cuvintele cheie "conflict resolution programs" ma duce la o pagina care listeaza aceste informatii intr-un format accesibil: (**http://www.gradschools.com/programs/peace_studies.html**).

Acesta este un bun punct de pornire în căutarea unor informații mai detaliate, în funcție de obiectivele personale. Informațiile despre finanțare în cadrul diferitelor programe pot fi obținute și de la secretariatele sau consilierii

studenţeşti (student advisors) ai fiecărui departament. Un aspect care merită menţionat este şi faptul că majoritatea universităţilor promovează politici de încurajare a diversităţii şi multiculturalităţii în rândul populaţiei studenţeşti şi, de aceea, a fi un candidat dintr-o ţară est-europeană, membru al unui grup minoritar sau femeie, pot constitui avantaje.

Oferta de burse este, de asemenea, vastă, dacă folosim cea de-a doua strategie, cea de finanţare din partea unor organizaţii externe. În acest caz, aplicaţia pentru bursă se face respectând solicitările şi criteriile organizaţiei finanţatoare, obiectivele şi condiţiile acesteia şi, în funcţie de caz, presupune obţinerea unei acceptări prealabile din partea unei universităţi la alegere sau nu permite alegerea universităţii de către candidat. Există diferite programe ale Uniunii Europene care oferă burse de studiu post-universitare. Consiliul Britanic oferă programe de finanţare pentru Anglia. Ambasada Statelor Unite ale Americii are diferite programe de finanţare a studiilor postuniversitare, unul din cele mai prestigioase fiind reprezentat de bursele Fulbright Junior şi Fulbright Senior. Informaţii despre acestea sunt disponibile pe site-ul Comisiei Fulbright în Romania, **http://www.fulbright.ro.**

Ministerul Român al Educaţiei şi Tineretului, prin intermediul Oficiului Naţional de Burse pentru Studii în Străinătate are, de asemenea, o ofertă de burse postuniversitare în multe ţări europene şi SUA, în majoritatea domeniilor de studiu (site: **www.roburse.ro**).

20.2. Documentarea

Obţinerea unor informaţii complete şi corecte cu privire la specificul departamentului în cadrul căruia vrem să aplicăm sau al bursei externe, la obiectivele facultăţii sau organizaţiei, la profilul dorit al candidatului, la domeniile care au prioritate în finanţare şi la documentele necesare este o etapă esenţială în pregătirea aplicaţiei, indiferent de tipul de bursă. Este important, în cadrul acestei etape, să ştim ce să urmărim şi să fim capabili să citim printre rânduri. În ambele tipuri de aplicaţii menţionate mai sus, informaţia necesară se regăseşte, de obicei, pe site-urile universităţilor sau ale organizaţiilor finanţatoare.

Este important, în primul rând, să identificăm obiectivele (şi misiunea) departamentului sau ale organizaţiei la care aplicăm. Acestea ne vor da informaţii utile cu privire la strategia de selecţie şi la priorităţile acestora. Diferite organizaţii pot avea, de asemenea, domenii prioritare de finanţare, care pot fi diferite de la an la an. Cunoaşterea lor şi structurarea aplicaţiei în acord cu acestea sunt importante.

În cazul studiilor postuniversitare, este important să ne uităm cu atenţie la domeniile de specializare ale unei facultăţi sau departament. Această informaţie poate fi obţinută, de obicei, atât direct (scrisă explicit pe site-ul facultăţii), cât şi indirect (şi mai specific), dacă studiem CV-urile şi experienţa profesorilor care lucrează în acel departament, precum şi profilurile (doar uneori disponibile) studenţilor de nivel masteral sau doctoral. Unul din lucrurile cele mai importante la care comisia de selecţie se va uita va fi în ce măsură profilul, interesele şi obiectivele unui candidat se potrivesc cu domeniile de expertiză ale profesorilor, permiţând astfel un proces eficient de mentoriat şi consiliere pe parcursul studiilor. Universităţile sunt interesate în a-şi menţine şi întări ariile de specializare, identitatea profesională şi prestigiul în ariile lor de specializare.

Cunoaşterea tuturor documentelor necesare pentru a aplica, cu suficient timp înainte, pentru a avea timp să le pregătim, este esenţială în această etapă. Verificaţi care sunt documentele necesare cu atenţie, atât din informaţia de pe site, cât şi contactând direct secretariatul sau persoana de contact din instituţia la care aplicaţi. Documentele necesare diferă de la instituţie la instituţie, deşi există câteva constante în toate cazurile.

20.3. Pregătirea documentelor necesare

Documentele necesare, de obicei, sunt:

- Formularul de aplicaţie: acesta solicită de obicei informaţii personale relevante (inclusiv numărul de

limbi străini cunoscute), financiare, informaţii despre obiectivele de studiu şi / sau motivele aplicării pentru bursă.

- Documentele de studii (diplomele de bacalaureat, licenţă, masterat, foi matricole, după caz)
- Scrisori de recomandare
- Scrisoare de intenţie* (mai poate purta numele de descrierea obiectivelor de învăţare, scrisoare motivaţională etc.)
- Teste de limbă străină şi, în unele cazuri, de abilităţi generale (TOEFL, IELTS, CAMBRIDGE, GRE).
- În unele cazuri, un eseu motivaţional sau un eseu pe o temă dată (mai ales în cazul burselor de nivel universitar;
- În unele cazuri, prezentarea unui proiect de cercetare.

Voi menţiona câteva lucruri despre scrisoarea de intenţie şi despre scrisorile de recomandare, cele care ne reprezintă şi care fac diferenţa între un candidat de succes (care se diferenţiază de ceilalţi) şi unul obişnuit. Gândiţi-vă că membrii comisiei de selecţie citesc, uneori, sute de aplicaţii şi de aceea e important să vă diferenţiaţi de ceilalţi candidaţi şi să atrageţi atenţia asupra punctelor dumneavoastră forte, acelea care vă fac un candidat valoros pentru universitatea sau organizaţia în cauză.

Scrisoarea de intenţie reprezintă, în opinia multor profesori de la universităţi de prestigiu, cel mai important document în aplicaţia pentru o bursă. În aceasta veţi avea ocazia să va prezentaţi pe dumneavoastră, realizările de până acum şi experienţa academică şi profesională care vă recomandă pentru programul sau bursa la care aplicaţi. Deşi scrierea acestei scrisori a devenit extrem de standardizată (existand site-uri detaliate şi volume întregi pe această temă), o scrisoare bună respectă toate aceste reguli de scriere şi, în acelaşi timp, reuşeşte să comunice un mesaj original şi convingător.

O scrisoare de intenţie ar trebui (University of California, Berkeley Career Center):

* În engleză: statement of purpose.

- Să fie obiectivă, dar în acelaşi timp să dezvăluie informaţie personalizată;
- Să formuleze concluzii care explică valoarea şi semnificaţia experienţei personale; orice afirmaţie trebuie susţinută cu dovezi din experienţa personală.
- Să fie specifică;
- Să fie un exemplu de argumentare atentă şi persuasivă;
- Să fie la obiect şi să capteze atenţia cititorului foarte devreme;
- Să fie de maximum două pagini.

Scrisoarea de intenţie trebuie să demonstreze că aţi studiat cu atenţie universitatea, departamentul şi domeniul în care vreţi să aplicaţi, că sunteţi familiarizaţi cu specializările şi activitatea profesorilor cu care aţi vrea să lucraţi pe perioada bursei şi că ştiţi exact de ce aţi ales acea universitate sau program de finanţare. De asemenea, scrisoarea trebuie să conţină informaţie cu privire la cum vă va ajuta acea bursă sau program post-universitar în profesie şi în ce mod corespunde planurilor de viitor pe care le aveţi.

E recomandabil ca, înainte de a vă apuca de scrierea propriu-zisă, să listaţi experienţa personală relevantă pentru aplicaţie şi dovezile pe care le veţi aduce în sprijinul argumentelor dumneavoastră. Scrieţi un prim draft al scrisorii şi asiguraţi-vă că obţineţi feedback de la persoane competente în domeniu, profesori, mentori sau foşti bursieri.

Scrisoarea de intenţie conţine de obicei 4–5 paragrafe, iar în condiţiile în care numărul de cuvinte nu este limitat, nu e recomandabil să fie mai lungă de două pagini. Uneori, organizaţia finanţatoare sau departamentul / universitatea la care aplicaţi va oferi un ghid sau o serie de întrebări la care să răspundeţi în cadrul scrisorii de intenţie. Dacă acesta este cazul, asiguraţi-vă că răspundeţi la toate aceste întrebări sau că respectaţi toate indicaţiile date. De obicei, o scrisoare de intenţie trebuie să conţină următoarele informaţii (University of California, Berkeley, Career Center):

- Scopul studiilor pe care doriţi să le faceţi,

- Domeniul, aria în care doriți să vă specializați;
- Modul în care intenționați să folosiți studiile - obiective profesionale și planuri de viitor;
- Pregătirea prealabilă care vă face persoana potrivită pentru bursa în cauză (aici puteți combina experiența academică cu cea extracurriculară);
- Explicații pozitive pentru orice probleme sau inconsistențe care apar în foile matricole (note mai mici într-un semestru etc.);
- Motivele pentru care ați ales o anumită universitate sau o anumită bursă;
- Informații despre voi înșivă ca persoană și viitor student.

Pe internet puteți găsi și exemple ale unor scrisori de intenție de succes. Este bine să fim precauți în a adopta o asemenea scrisoare ca model, pentru că, așa cum am spus, aceasta trebuie să conțină un mesaj personal, în cele din urmă, și să vă dezvăluie ca individ unic. Dacă totuși vă decideți să consultați câteva asemenea exemple, înainte de a vă apuca de treabă, alegeți-le pe acelea pe care le găsiți pe *site*-urile unor universități de prestigiu.

În cazul burselor din timpul anilor universitari, scrisoarea de intenție poate fi înlocuită de unul sau mai multe eseuri motivaționale sau eseuri tematice. De obicei, temele acestora sunt tot obiectivele, experiența sau / și personalitatea dumneavoastră, deci și în cazul lor puteți folosi aceleași sugestii prezentate mai sus, cu ajustările de rigoare.

După scrisoarea de intenție, o importanță mare este acordată de comisiile de selecție scrisorilor de recomandare. Acestea trebuie să respecte aceleași criterii de argumentare persuasivă ca și în cazul scrisorii de intenție. Acestea pot fi scrise de profesori, angajatori sau de coordonatori de practică sau activități de voluntariat, cu condiția să fie persoane care vă cunosc suficient de bine și care au o părere bună despre dumneavoastră din punct de vedere profesional. Scrisoarea de recomandare își pierde orice valoare dacă persoana care o scrie nu demonstrează convingător că vă cunoaște bine și că este în măsură să vă recomande. Toți candidații pentru o bursă vor avea scrisori de recomandare scrise pe un ton pozitiv. Însă membrii unei comisii de selecție au suficientă experiență pentru a face diferența între o scrisoare sinceră și una scrisă din obligație. Alegeți cu atenție persoanele de la care veți solicita aceste scrisori și faceți acest lucru cu suficient timp înainte! De asemenea, poate fi util să puneți la dispoziție persoanelor care sunt de acord să vă recomande, o copie actualizată a CV-ului personal.

Ca structură, scrisorile de recomandare trebuie să conțină 4-5 paragrafe. În primul, autorul va stabili în ce context și în ce capacitate v-a cunoscut. În al doilea paragraf ar trebui să prezinte realizările dumneavoastră profesionale și abilitățile demonstrate în cadrul activităților desfășurate sub supervizarea lui. Toate argumentele vor trebui susținute cu exemple (proiecte în cadrul cărora ați lucrat, situații dificile cu care v-ați confruntat și pe care le-ați soluționat, lucrări bune pe care le-ați făcut etc.). Al treilea paragraf se va referi la trăsături de personalitate care vă recomandă ca un student cu potențial și ca un viitor profesionist de succes în domeniul ales. Și acestea vor fi susținute cu exemple, dovezi. Ultimul paragraf va conține recomandarea propriu-zisă și exprimarea încrederii că veți fi o resursă valoroasă pentru programul sau bursa la care aplicați.

20.4. Criterii de selecție ale candidaților

Așa cum am menționat mai sus, de cele mai multe ori comisiile de selecție ale candidaților pentru o bursă sau pentru un program de studii evaluează câteva zeci sau sute de aplicații. Dincolo de documentele solicitate, majoritatea comisiilor de selecție urmăresc câteva lucruri de bază în alegerea lor.

Notele, mediile și rezultatele la teste standardizate precum GRE sunt eliminatorii. Asta înseamnă că acestea contează pentru a vă ajuta să intrați în ultimul grup de candidați, acela din care se vor selecta câștigătorii, și nu mai mult decât atât. Notele bune nu spun nimic despre capacitatea candidatului de a fi un profesionist de succes

în domeniul ales, sau despre adecvarea profilului acestuia la obiectivele programului.

Profilul general al candidatului trebuie să fie în acord cu obiectivele programului de studii sau cu cele ale organizaţiei finanţatoare. De exemplu, dacă bursa acordată se referă la petrecerea unui an universitar într-o universitate străină şi la utilizarea experienţei de acolo în cadrul activităţii ulterioare din ţara de origine, un candidat care doreşte să rămână şi să continue studiile în străinătate nu va fi ales. De asemenea, un candidat care nu demonstrează, prin experienţa lui anterioară, capacitatea de iniţiativă şi nu are activităţi extracurriculare, nu va fi de interes pentru o asemenea organizaţie. A fi potrivit pentru obiectivele şi scopul organizaţiei finanţatoare sau ale universităţii alese este poate cel mai important criteriu de selecţie a unui bursier.

În cazul unor programe post-universitare, potenţialul pentru a fi un candidat de succes pe piaţa de muncă este un alt criteriu important de selecţie. De aceea, e important să cunoaştem exigenţele domeniului ales şi să includem în materialele de autoprezentare informaţie concordantă cu acestea. De exemplu, în cazul unui program doctoral în ştiinţele sociale, abilităţile implicate în cercetare şi în publicarea în reviste cu referenţi sunt printre cele mai importante. De aceea, informaţii cu privire la participarea în proiecte de cercetare sau la publicarea unor articole în reviste de specialitate pot fi foarte valoroase. În cazul unor programe masterale, în funcţie de specificul acestora, implicarea în activităţi practice de voluntariat poate fi mult mai importantă şi poate avea o pondere mai mare în decizia finală. Atunci când alegeţi un program masteral sau doctoral, o strategie utilă poate fi aceea de a solicita informaţii cu privire la organizaţiile şi poziţiile în care s-au angajat foştii studenţi*. Aceste informaţii ne dau o idee nu numai despre specificul programului ales, dar şi despre profilul unui student de succes în cadrul acestuia. Universităţile sunt în general interesate în a plasa candidaţii în poziţii bune pe piaţa de muncă, pentru

* În engleză, acesta se numeşte placement record, şi multe universităţi posedă asemenea informaţii, pe mai mulţi ani.

că aceasta duce la creşterea prestigiului, a numărului de candidaţi şi la îmbunătăţirea situaţiei economice a acestora.

Comisiile de selecţie sunt interesate şi de potenţialul unui candidat de a se integra în departamentul, universitatea şi ţara aleasă. De aceea, informaţia referitoare la motivele alegerii unui program sau burse, la obiectivele profesionale şi la profesorii cu care aţi dori să lucraţi joacă un rol important.

În sfârşit, experienţa anterioară, demonstrarea consistenţei în alegerile făcute, a interesului şi dedicaţiei pentru un domeniu, a capacităţii de muncă, a iniţiativei şi a realismului sunt criterii importante în alegerea bursierilor.

20.5. Strategii prealabile de obţinere a informaţiilor

După cum se poate vedea în cadrul acestui capitol, a aplica pentru o bursă presupune obţinerea unor informaţii prealabile, o parte accesibile direct iar altele, indirect. Există câteva lucruri pe care le putem face pentru a obţine informaţii utile şi a ne forma o imagine completă şi detaliată asupra obiectivelor unui program sau organizaţii finanţatoare, asupra profilului unui candidat de succes, şi asupra atmosferei din cadrul unui departament:

- Studiaţi cu atenţie website-ul universităţii, departamentului sau al organizaţiei finanţatoare. Uitaţi-vă mai ales la CV-urile profesorilor, la profilurile studenţilor şi la informaţia despre locurile în care se angajează aceştia (acolo unde aceasta este disponibilă).
- Contactaţi studenţi din acel program sau foşti bursieri. Asociaţiile studenţeşti pot fi un bun punct de pornire pentru a-i localiza pe aceştia sau consilierii studenţeşti* desemnaţi de către o facultate sau departament. Puteţi căuta de asemenea şi un student cu un profil asemănător cu al dumneavoastră

* Student advisors (engl.).

(ex.: un student străin, din Estul Europei, o studentă etc.)
- Contactaţi unul sau doi profesori cu care v-ar interesa să lucraţi sau care v-ar interesa ca mentori. Nu vă temeţi, acesta nu e un angajament şi dacă, o dată ajunşi acolo, descoperiţi că vreţi de fapt să lucraţi cu alte persoane, veţi putea face acest lucru. Aceştia vă pot oferi informaţii utile şi, pe de altă parte, pot deveni susţinătorii dumneavoastră în faţa comisiei de selecţie. Este important însă să întreprindeţi acest demers cu diplomaţie, fără să încălcaţi graniţele sau fără să scurtcircuitaţi canalele obişnuite pentru a deveni student sau bursier. În cazul organizaţiilor finanţatoare, persoanele desemnate ca şi consilieri sau responsabili de relaţii cu publicul sunt cele care pot fi contactate.

În concluzie, obţinerea unei burse de studiu în străinătate este un proces de lungă durată care presupune pregătire prealabilă consistentă: identificarea burselor sau programelor, obţinerea informaţiilor necesare şi pregătirea aplicaţiei. Etapele prezentate în cadrul acestui capitol vă pot ajuta să vă orientaţi în peisajul uneori complicat al aplicării pentru o bursă. O dată câştigată însă, o bursă în străinătate este o experienţă de neuitat.

Capitolul 21

MANAGEMENTUL PROIECTELOR

Corina Ilin

Patru persoane, pe care le vom numi TOATĂ LUMEA, CINEVA, ORICINE şi NIMENI lucrează împreună. Ceva important trebuia făcut şi a fost repartizat lui TOATĂ LUMEA. TOATĂ LUMEA a fost sigur că CINEVA o va face. ORICINE o putea face, dar NIMENI n-a făcut-o. Din această cauză, CINEVA s-a supărat, pentru că era treaba lui TOATĂ LUMEA. TOATĂ LUMEA a crezut că ORICINE o va face, dar NIMENI n-a realizat că TOATĂ LUMEA n-o va face. În final, TOATĂ LUMEA a dat vina pe CINEVA când NIMENI n-a făcut ceea ce ORICINE putea face.

Horia Cristea 2001

Cuprinsul capitolului:

21.1. Introducere
21.2. Ce este un proiect?
21.3. Elaborarea proiectelor
21.4. Lecţiile experienţei

Obiective:

La finalul acestui capitol cititorii vor fi în măsură să:
- înţeleagă principiile de bază în elaborarea unui proiect
- scrie un proiect pentru un finanţator real
- îndrăznească / îşi dorească să managerieze un proiect

21.1. Introducere

La prima ediție a *Manualului de tehnici și abilități academice* nu am respectat termenul de predare și mi-a părut foarte rău că nu am putut contribui la cartea care s-a dovedit a fi atât de utilă studenților. Acum, chiar dacă pe ultima sută de metri, reușesc să prind cuprinsul noii ei ediții.

Capitolul pe care l-am elaborat se numește *managementul proiectelor* și este scris cu gândul la studenții anului I psihologie, așa încât am pornit cu următoarele întrebări în minte:

De ce ar citi studenții anului I Psihologie acest capitol? Ce i-ar interesa?

Care este experiența lor în domeniul proiectelor, de la ce nivel să pornesc și unde să mă opresc cu explicațiile?

Am ales varianta cea mai simplă, stilul cel mai explicit posibil, pentru că știu că oricum lucrurile se complică pe parcurs, deci nu este necesar să le complic eu în plus. Doar experiența și perseverența pot aduce succesul, în general, în viață, cu atât mai mult în managementul proiectelor. Chiar dacă suntem tentați să gândim proiectul ca un produs finit, nu trebuie să fim surprinși de ceea ce se întâmplă pe parcurs, în timpul elaborării acestui produs. La fel ca într-o călătorie, important este și drumul, nu doar popasul final! De la început vă rog să rețineți că proiectul este un *proces*, modul în care se ajunge la rezultat contează la fel de mult ca rezultatul însuși. Pregătiți-vă deci, să învățați pe parcurs, să nu neglijați sentimentele și emoțiile, să reflectați la ceea ce ați făcut bine și la ce trebuie să schimbați, la ceea ce vă doriți cu adevărat.

Proiectul dvs. începe atunci când începeți să vă gândiți la *Viitor* și ați dori ca viitorul să fie diferit de *Prezent*. Proiectul este modul în care *ideea* pe care o aveți despre cum ați dori să arate viitorul devine *Realitate*, se realizează. Altfel spus, de ce am vrea să facem un proiect? Pentru că situația prezentă nu ne prea place și am vrea să schimbăm sau să îmbunătățim ceva. Și pentru că credem că putem face acest lucru — să schimbăm ceva, singuri sau împreună cu ceilalți. Atunci când acceptăm că nu putem face totul singuri este de fapt momentul în care ne gândim serios la a demara un proiect!

Atunci când întreb studenții cum doresc să lucreze pentru diferite activități de seminar în vederea evaluării lor, majoritatea îmi răspund că preferă să lucreze singuri. Astfel au întreaga responsabilitate, dar și control, nu depind de ceilalți și totul se rezolvă mult mai simplu și mai repede.

Oricât de mult am admira realizările individuale, adevărul este că nici un individ nu a reușit să realizeze singur ceva remarcabil. Convingerea că o singură persoană poate realiza ceva măreț este un mit, în viața reală nu există personaje gen Rambo. Privind în profunzime, toate faptele individuale deosebite sunt rezultatul efortului depus de o echipă întreagă.

Vă provoc să vă gândiți la o faptă extraordinară din istoria umanității care a fost realizată de un singur om. Indiferent care este răspunsul dvs., veți descoperi că în acea faptă extraordinară a fost implicată o întreagă echipă. Nu există probleme pe care să nu le putem rezolva împreună, ci există foarte puține probleme pe care le putem rezolva singuri, obișnuia să spună președintele Lyndon Johnson (Maxwell, 2003).

Deci, nu uitați, un proiect este o muncă de echipă. Deși puțini oameni recunosc, fără rețineri, că nu pot face totul singuri, aceasta este totuși realitatea. „Dacă reușești să învârți mai multe farfurii, nu înseamnă că ai mai mult talent, ci că probabilitatea de a scăpa una dintre ele este mai mare" (Walls, apud Maxwell, 2003). Prin urmare, cu cât mai repede vă veți da seama că nu puteți face totul singuri, cu atât mai repede veți fi interesați de managementul proiectelor. Deci, ce este un proiect ? De ce avem nevoie de proiecte?

21. 2. Ce este un proiect? De ce avem nevoie de proiecte?

Cea mai evidentă trăsătură a unui proiect este faptul că acesta trebuie să atingă un anumit scop. Dar cel mai util este să ne gândim la proiect ca la *un instrument de schimbare*. Dacă proiectul se va încheia cu succes, el va

avea un impact asupra vieţii oamenilor, prin schimbarea modului lor de lucru sau prin modificarea mediului lor. (Brown, 2004).

Principalele caracteristici ale unui proiect sunt (Brown, 2004):

- este un instrument al schimbării
- are un început şi un sfârşit bine determinate
- are un anumit scop
- rezultatele sale reprezintă o livrare
- este unic
- este responsabilitatea unei singure persoane sau a unui singur organism
- implică cheltuieli, resurse şi timp
- foloseşte o gamă largă de resurse şi competenţe

Ori de câte ori avem de-a face cu o acţiune cu durată finită care produce un rezultat unic, înseamnă că avem un proiect. Deşi termenul a pătruns deja în vorbirea curentă, puţini ştiu că există şi o disciplină numită *Management de Proiect*, care cuprinde tehnicile, instrumentele şi cunoştinţele necesare pentru derularea cu succes a proiectelor de orice fel (Cazacu, 2007).

Proiecte de orice fel:

Care este visul vostru?
Ce vreţi să faceţi cu adevărat în viitor?
Care este proiectul vostru de viaţă?

Domeniul fiind foarte vast, avem nevoie de o modalitate prin care să organizăm cunoştinţele, astfel încât parcurgerea lor să devină un obiectiv realist şi tangibil. Există mai multe abordări ale acestui domeniu, însă aproape toate converg către un set de principii comune (Cazacu, 2007).

Din punctul meu de vedere, există trei aspecte diferite pe care se cuvine să le realizăm separat: în primul rând găsirea ideii şi a finanţatorului potrivit pentru ideea noastră; în al doilea rând scrierea, elaborarea proiectului şi, în cazul în care proiectul este finanţat, derularea proiectului şi managementul său efectiv.

Vă sugerez să porniţi în elaborarea unui proiect cu o tehnică foarte simplă, tehnica celor 6 întrebări: CE?, DE CE?, CU CE?, PENTRU CE?, CUM?, CINE? (Onuţ, 2005)

Cu alte cuvinte:

Ce vrem să facem în proiect? Care este ideea proiectului?
De ce vrem să facem ceea ce facem? Care este motivaţia noastră?
Cu ce resurse?
Pentru ce / cine — care sunt beneficiarii proiectului?
Cum vrem să facem ceea ce facem?
Cine va face?

După ce nouă ne sunt foarte clare, dar doar după ce, într-adevăr, avem foarte limpede conturate în minte răspunsurile la aceste întrebări, doar atunci putem începe căutarea finanţatorilor.

95 % din realizările noastre se bazează pe a şti ce vrem!

Sigur, aceasta este strategia ideală, dar, după cum probabil ştiţi deja, în viaţă nu ne întâlnim doar cu situaţii ideale, aşa încât adeseori se întâmplă exact pe dos: descoperim un finanţator şi elaborăm un proiect după cerinţele şi cadrul oferit de acesta. Vă asigur că este nevoie de multă experienţă pentru a avea succes în cea de-a doua variantă... Vă amintiţi povestea „şcolerului" care indiferent ce era întrebat ajungea să vorbească despre castravete!? Dacă da, atunci evitaţi să lucraţi în domeniul proiectelor adoptând cea de-a doua variantă, sau lăsaţi-o doar ca varianta de rezervă (a se citi disperare!).

Dacă avem ideea şi finanţatorul potrivit putem elabora proiectul. Adică, să-l scriem, să umplem de conţinut formularele. În anexa acestui manual vă prezentăm un formular postat pe site-ul www.cncsis.ro în momentul elaborării acestui capitol. Este un exemplu potrivit celor ce doresc să evolueze în domeniul ştiinţei. Nu întâmplător am scris, de două ori până acum, „finanţatorul potrivit". Este extrem de important ca ideea voastră să ajungă la un finanţator interesat de ea. Idei excepţionale se irosesc pur şi simplu, deoarece nu se află în aria de interes a finanţatorului. De aceea, citiţi cu mare atenţie ***criteriile de eligibilitate ale finanţatorilor***. Ele vă spun exact ceea ce aveţi de făcut şi, mai ales, ceea ce nu trebuie să faceţi, ceea ce

este la fel de important. Puteţi elabora un proiect minunat, dar care dacă nu respectă criteriile de eligibilitate, va ajunge direct la coş! Pur şi simplu, nu va fi citit! Cred că nu doriţi să vă irosiţi timpul, energia şi creativitatea în acest fel.

21.3. Elaborarea proiectelor

Dacă veţi lucra în domeniul managementului de proiect, veţi descoperi o mare varietate de formulare - cam câţi finanţatori, atâtea formulare de proiect -, dar sub o formă sau alta, toate cuprind următoarele elemente:

Adresă însoţitoare
Titlul proiectului
Rezumatul proiectului sau descrierea generală
Scopul proiectului (eventual Misiunea organizaţiei care depune proiectul)
Obiectivele proiectului (obiective generale şi obiective specifice)
Conţinutul proiectului
Beneficiarii proiectului (direcţi şi indirecţi)
Activităţile şi acţiunile proiectului
Rezultatele proiectului
Resursele necesare
Bugetul proiectului
Modalităţi de evaluare internă şi externă, inclusiv monitorizarea proiectului
Alte surse de finanţare
Modalităţi de continuare a proiectului

Atenţie!

Ordinea de elaborare a proiectului nu este identică cu ordinea de prezentare a acestuia. Chiar dacă rezumatul proiectului apare la început, el trebuie scris întotdeauna la urmă, după ce aţi terminat elaborarea întregului proiect. Recomandarea mea este să rugaţi un coleg sau un prieten care a citit tot proiectul, dar care nu a contribuit la elaborarea lui, să scrie rezumatul proiectului. Uneori formularele reduc spaţiul pentru rezumat la câteva sute de caractere sau zeci de cuvinte, iar pentru cineva care a lucrat zile, săptămâni sau chiar luni la elaborarea proiectului, va fi foarte greu să se detaşeze de conţinut şi să includă în rezumat

esenţialul. În continuare, prezint câteva aspecte relevante pentru elementele cheie ale proiectului.

Titlul proiectului

Gândiţi-vă la modul în care citiţi ziarele. Gândiţi-vă la modul în care alegeţi o carte. Veţi ajunge să citiţi un întreg articol *doar dacă* titlul v-a atras atenţia, veţi cumpăra o carte *doar dacă* titlul ei vă trezeşte interesul. Aşa se va întâmpla şi cu proiectul vostru. Gândiţi-vă la bietul evaluator care are de citit într-o după-masă câteva zeci de proiecte. Cum credeţi că va proceda el / ea? Vă spun eu: le va sorta în funcţie de cât de interesant „sună" titlul. Sigur că le va citi pe toate, doar pentru asta este plătit (uneori chiar regeşte!), dar şanse mult mai mari la o evaluare bună şi o finanţare ulterioară au proiectele cu un titlu atrăgător. Uneori se cer acronime şi atunci va fi cazul să vă folosiţi toată inventivitatea sau poate experienţa de la integrame şi rebus pentru a găsi un titlu care, prescurtat, să însemne ceva în acord cu ideea şi conţinutul proiectului vostru.

Titlul proiectului trebuie să fie cât mai sugestiv şi să nu fie prea lung; unii experţi spun că nu trebuie să depăşească 11 cuvinte. Un titlu scurt şi bine ales va uşura înţelegerea şi comunicarea cu toţi participanţii la proiect şi va ajuta la crearea unei imagini favorabile în faţa finanţatorilor.

Rezumatul proiectului / Descrierea generală a proiectului

Vă recomandăm să descrieţi succint situaţia existentă, contextul proiectului şi motivele iniţierii lui. De asemenea, descrieţi beneficiile pe care le va aduce realizarea proiectului şi subliniaţi concordanţa dintre proiectul dvs. şi strategia generală a organizaţiei. Este important să includeţi suficiente informaţii, astfel încât celelalte secţiuni ale proiectului să fie uşor de înţeles. Totuşi, este recomandabil ca această secţiune să nu depăşească 1–3 paragrafe. Impresia în urma lecturii rezumatului proiectului este hotărâtoare pentru rezultatul evaluării.

Obiectivele proiectului

Obiectivele trebuie să îndeplinească criteriile SMART (*Specific, Measurable, Achievable, Realistic, Time-based*) şi

să fie aliniate la strategia generală a organizației care execută proiectul. Este recomandabil chiar să descrieți legătura dintre obiective și strategia organizației, pentru a putea menține și urmări această aliniere pe parcursul derulării proiectului. Obiectivele unui proiect reprezintă punctul de pornire în elaborarea planului și, în același timp, constituie referința față de care vom evalua succesul sau eșecul proiectului. În lipsa unei formulări clare a obiectivelor, proiectul nu poate avea succes, indiferent de eforturile și investiția făcută.

Argumente pentru fixarea obiectivelor (după Brown, 2004):

- oferă o direcție
- se concentrează pe rezultate
- permit alcătuirea planurilor
- stabilesc priorități și organizează lucrul
- motivează persoanele implicate
- comunică scopul proiectului
- permit recunoașterea succesului

Obiectivele unui proiect trebuie :

- să fie în concordanță cu obiectivele de afaceri
- să poată fi măsurate în termeni de:
  - — calitate
  - — cantitate
  - — durată
  - — cost
  - — produs final definit
- să fie realizabile
- să fie ferme
- să fie ușor de înțeles
- să fie puține la număr
- să aibă întregul sprijin și accept al managementului superior, al finanțatorului proiectului și utilizatorilor

Conținutul proiectului (sfera sa de cuprindere) (după Cazacu, 2007)

Aici este locul în care veți descrie rezultatele proiectului, fie că acestea sunt produse (bunuri), servicii, sau, pur și simplu, schimbări ale unei situații existente. Acestea trebuie să contribuie în mod direct la îndeplinirea obiecti-

velor enunțate anterior. Definirea conținutului proiectului este, practic, prima activitate specifică de management de proiect. Scopul acestei secțiuni este de a furniza o bază realistă pentru a evalua munca și costurile necesare în scopul realizării proiectului. Preocuparea centrală în acest moment trebuie să fie includerea tuturor elementelor și livrabilelor care servesc atingerii obiectivelor și eliminarea acelora care nu contribuie la îndeplinirea lor, pentru a nu irosi resursele angajate. O bună tehnică este de a preciza ce se află în conținutul proiectului și ce anume se află în afara acestuia. Se pot include și alte elemente care ajută la o definire clară a conținutului: organizațiile și departamentele afectate, procesele de afaceri implicate, tipurile de date și informații, funcționalitățile majore ale rezultatului proiectului. În definirea conținutului este recomandabil să porniți de la obiectivele definite anterior.

Planificarea în timp

E vorba de a realiza o schemă Gantt. De obicei, planificările în timp sunt asociate cu finalizarea unor faze majore ale proiectului, care, la rândul lor, depind de natura domeniului de activitate în care se desfășoară proiectul. Fiecare jalon temporal trebuie să fie însoțit de un livrabil major, care marchează încheierea fazei respective. Pentru concizie, se poate crea un tabel cu 2 coloane: Jalon (data) și Livrabil. Setul de jaloane va constitui un element de intrare important în elaborarea Planului de Proiect.

Organizarea proiectului și abordarea managerială. Este recomandabil să includeți în această secțiune orice aspect legat de modul în care va fi organizat proiectul. Se pot enumera principalele roluri și responsabilități, relațiile de raportare și subordonare, organigrama proiectului și conexiunile cu restul organizației, eventualele fluxuri de lucru cu alte organizații (parteneri, subcontractori, furnizori, clienți etc.). Abordarea managerială se poate referi la utilizarea unei metodologii de management de proiect (specificând documentele și procedurile cele mai importante), nivelul de autoritate al managerului de proiect, principalele canale de comunicare cu clientul, echipa de

proiect, managerul executiv etc. Practic, puteți include orice element de organizare care ajută la clarificarea modului în care se va exercita managementul proiectului.

Responsabilitățile managerului de proiect

Talentul de a jongla cu succes cu trei sau patru proiecte cu prioritate absolută este o cerință esențială pentru orice lider. Un manager de proiect poate fi sigur că proiectul este responsabilitatea lui sau a ei și că el sau ea va fi judecat în funcție de succesul sau eșecul său.

„Nu ar trebui să folosim doar creierele pe care le avem, ci toate creierele pe care putem să le împrumutăm", spunea Woodrow Wilson.

Decide ce trebuie să faci și fă acel lucru, decide ce nu trebuie să faci și nu face acel lucru.

Din punctul meu de vedere, aceste ultime două fraze exprimă cel mai bine responsabilitățile managementului de proiect.

21.4. Lecțiile experienței

Experiența elaborării, derulării și finalizării proiectului ***Analiza politicilor pro-environmentale și anti-corupție: o perspectivă a tinerilor cercetători români asupra integrării în Uniunea Europeană***[4] ne permite acum să *reflectăm* la ceea ce a fost bine și la ceea ce am fi putut face altfel, la toate dificultățile și modul în care am rezolvat *problemele*. Am desprins câteva „lecții" pe care le împărtășim acum celor interesați în elaborarea și derularea de proiecte europene. Prima și cea mai utilă lecție este *lecția competenței*, aceea că indiferent de natura problemelor sau de dimensiunea obstacolelor, problemele se rezolvă, într-un fel sau altul, iar, mai devreme sau mai târziu, dificultățile vor fi depășite. Sigur, întotdeauna, toate acestea au un „cost" emoțional pe care cineva îl plătește.

4 *Young Researchers' View of Romanian Steps towards EU Integration: Analyzing Pro-Environmental and Anti-Corruption Policies* — proiect derulat de Universitatea de Vest din Timișoara în parteneriat cu Directoratul General pentru Educație și Cultură al Uniunii Europene, Educație — linia de finanțare A – 3022: instrumente suport pentru instituțiile academice în vederea implementării proiectelor privind integrarea europeană, proiect Ro – 3 – Agreement n. 2003 – 3477 / 001 – 001 CEN CENRE

Cea de-a doua lecție este *lecția încrederii*, puterea încrederii. Atunci când colaborezi în vederea derulării unui proiect în care sunt implicate resurse diverse, umane și financiare, lucrurile devin mult mai simple și plăcute atunci când la baza tuturor relațiilor este așezată **încrederea** (în caracterul și competența celuilalt). Însă, nu trebuie uitat reversul: atunci când încrederea se diminuează sau se pierde, apar cele mai neplăcute situații, care, conform primei lecții, mai devreme sau mai târziu se rezolvă, dar de data aceasta costurile (citește dezamăgirile) sunt sigur mari. Încrederea, pe cât de greu se construiește, pe atât de rapid se pierde.

Cea de-a treia lecție este *lecția parteneriatului*, puterea și responsabilitatea interdependențelor. Credem, acum când întrezărim un posibil progres în vederea integrării României în Uniunea Europeană, că aceasta este lecția cea mai utilă viitorului nostru, dacă dorim ca acesta să fie unul comun, european. Parteneriatul înseamnă respect față de sine și respect față de celălalt, respectarea promisiunilor, contractelor, termenelor și realism.

Noi considerăm acest proiect un succes personal, profesional și organizațional. Considerăm că succesul acestui proiect se datorează în bună măsură *echipei și consecvenței*, a faptului că noi credem în ceea ce spunem, în ceea ce promovăm, în ceea ce facem. Investiția de încredere a fost justificată de calitatea rezultatelor noastre.

Bibliografie

1. Adair, J. (1986). *Effective Team Building*. Aldershot: Gower.
2. Adèr, H.J., Mellenbergh, G.J. (coord.). (1999). *Research Methodology in the Social, Behavioural & Life Sciences*. London: Sage Publ.
3. Albu, M. (1999). *Minighid pentru elaborarea lucrărilor ştiinţifice în psihologie*. Cluj Napoca: Clusium.
4. American Psychological Association (2001). *Publication manual* (5th ed.). Washington, DC: APA.
5. Androniceanu, A. (coord.). (2004). *Managementul proiectelor cu finanţare externă*. Bucureşti: Editura Universitară.
6. Ashman, S., Creme, P. (1996). *How to Write Essays*. London: University of North.
7. Băban, A. (2002) *Metodologia cercetării calitative*. Cluj Napoca: Presa Universitară Clujană.
8. Bailey, K. D. (1978). *Methods of Social Research* (3rd ed.). New York: The Free Press.
9. Beckman, M. (1990). *Collaborative Learning: Preparation for the Workplace and Democracy*. College Teaching.
10. Belbin, M. (1981). *Management Teams: Why they succeed or fail*. London: Heinemann.
11. Benesch, H. (1987). *Atlas zur Psychologie*. München: Deutscher Taschenbuch Verlag Gmbh & Co. KG.
12. Berne, E. (1977). L'analyse transactionnelle et psychothérapie. France: Payot.
13. Best, D., Ornstein, P. (1986). Children's generation and communication of mnemonic organisational strategies. *Developmental Psychology*, 22(6), 845-853.
14. Bogathy, Z. (coord.). (2007). *Manual de tehnici şi metode în psihologia muncii şi organizaţională*. Iaşi: Editura Polirom.
15. Bozworth, C. G. (2007). *Chalanges and Choices: Time Effectiveness – Prioritizing Your Time*. Găsit la adresa: http://extension.missouri.edu/explore/hesguide/humanrel/gh6653.htm la 13 noiembrie 2007

16. Brewer, M.B. (2000). Research design and issues of validity. În Reiss, H.T. şi Judd, C.M. (coord.) *Handbook of Research Methods in Social and Personality Psychology*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
17. Brown, M., (2004). *Învaţă managementul proiectelor într-o săptămână*. Bucureşti: Cosmos Viking Pinguin.
18. Cazacu, S. (2007). *Viaţă, personalitate, limbaj – analize contextual-dinamice*. Bucureşti: Minerva.
19. Chapman, A. (2001). *Time management techniques and systems*. Găsit la adresa: http://www.businessballs.com/timemenagement.htm la 12 noiembrie 2003.
20. Chapman, A. (2004-2006). *Workshops*. Găsit la adresa: http://www.businessballs.com/timemanagement.htm la 12 octombrie 2004
21. Chickering, A. W., Gamson, Z. F. (coord.) (1991). *Applying the Seven Principles for Good Practice in Undergraduate Education*. New Directions for Teaching and Learning, no.47. San Francisco: JosseyBass.
22. Christensen, L.B. (1997). *Experimental Methodology*. Boston: Allyn & Bacon.
23. Cîmpian, E. (1998). Experţii sunt pragmatici. *Creier, Cogniţie, Comportament*, 2.
24. Clark, D. (1999). *The Fall of Quest*. Găsit la adresa http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/case/caseqest.html la 1 septembrie 2003.
25. Cojocaru, S. (2004). *Elaborarea proiectelor*. Bucureşti: Editura Expert Projects.
26. Collier, K. G. (1980). Peer-Group Learning in Higher Education: The Development of Higher-order Skills. *Studies in Higher Education*, 5(1), 55-62.
27. Constantin, T. (2004). *Evaluarea psihologică a personalului*. Iaşi: Polirom.
28. Cooper, J., and Associates (1990). *Cooperative Learning and College Instruction*. Long Beach: Institute for Teaching and Learning, California State University.
29. Covey, S.R. (2000). *Managementul timpului sau cum ne stabilim priorităţile*. Bucureşti: Ed. Alfa.
30. Cristea, H. (2001). *Managementul proiectului – Sprijinirea, îndrumarea şi controlul mersului proiectelor cu finanţare externă*, material pentru uz intern, Timişoara: Universitatea de Vest din Timişoara.
31. Cronbach, L.J. (1982). *Designing Evaluations of Educational and Social Programs*. San Francisco: Jossey-Bass.

32. Cucoş, C. (2002). *Timp şi temporalitate în educaţie. Elemente pentru un management al timpului şcolar*. Iaşi: Polirom.
33. Cusworth, J. W., Franks, T. R., (2002). *Managementul proiectelor în ţările în curs de dezvoltare*. Bucureşti: Editura All.
34. de Bono, E. (1987). *CoRT Thinking Programme*. Henley: Science Research Associates.
35. Deep, S., Susmann, L. (1996). *Secretul oricărui succes: să acţionăm inteligent*. Bucureşti: Polimark.
36. Demetriou, N., Efklides, A. (1996). *Intelligence, Mind and Reasoning*. New York: Prentice Hall.
37. Derlogea, Ş. (2006). *Teambuilding: 50 de jocuri şi rolul lor în consolidarea echipe*. Bucureşti: Almatea.
38. Dincă, M. (2003). *Metode de cercetare în psihologie* - Note de curs. Bucureşti: Ed. Titu Maiorescu
39. Dooley, A.R., Skinner, W. (1977). Casing case method methods. *Academy of Management Review*, 2(2), 277-289.
40. Dyer, C. (1995). *Beginning Research in Psychology. A Practical Guide to Research Methods and Statistics*. Blackwell Publishers.
41. Ellis, A. (1995). How to overcome procrastination. *Bottom Line Personal*.
42. Flavell, J (1988). *Developing Theories of Mind*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
43. Flavell, J., Miller, S. (1993). *Cognitive Development*. N.J.: Prentice Hall
44. Forsyth, D. (1999). *Group Dynamics*. New York: Wadsworth Pub Co.
45. Freeman Herreid, C. (2004). Case Studies in Science. A Novel Method of Science Education. *Originally appeared in the February 1994 issue of the Journal of College Science Teaching* (pp. 221-229.) Găsit la adresa http://ublib.buffalo.edu/libraries/projects/cases/teaching/ novel.html la 22 ianuarie 2004
46. Gardner, H. (1993). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
47. Gareis, R. (2006). *Happy Projects* (ed a 2-a). Bucureşti: Editura ASE.
48. Gempf, C. (1999). *Cum să scrii un eseu*. Universitatea Brunel, Londra – UK. Material nepublicat, tradus şi adaptat de conf. univ. dr. Silviu Rogobete.

49. Gibbs, G. (1994). *Learning in Teams: A Student manual.* Oxford: Oxford Brookes University.

50. Groccia, J., O'Connor, J., Gerstenfed, S. (2001). *Handbook for IQP Advisors and Students.* Găsit la adresa: http://www.wpi.edu/Academics/Depts/IGSD/IQPHbook/ch7a.html la 28 iunie 2001.

51. Gross Davis, B. (1993). *Collaborative Learning: Group Work and Study Teams* (from the hard copy book *Tools for Teaching* by Barbara Gross Davis; Jossey-Bass Publishers: San Francisco). Găsit la adresa: http://teaching.berkeley.edu/bgd/collaborative.html la 23 ianuarie 2003.

52. Harris, P. L. (1989). *Children and Emotion.* Oxford: Oxford Press.

53. Havârneanu, C. (2000). *Metodologia cercetării în ştiinţele sociale.* Iaşi: Erota.

54. Hayes, J. R. (1989). *The Complete Problem Solver.* Lawrence Erlbaum Publishers. NY: Hillsdale.

55. *How to Write a Book Review* (nd.). *Staufer Library Reference Services.* Queen's University, Kingston, Canada. Găsit la adresa: http://library.qeensu.ca/inforef/bookreview/write_review.html

56. Huber, W. (1987). *La psychologie clinique aujourd'hui.* Bruxelles: Mardaga.

57. Ionescu, M. (1998). *Educaţia şi dinamica ei.* Bucureşti: Ed. Tribuna Învăţământului.

58. Iordache, M. (1999). Metodologia studiilor de caz. *Revista de Psihologie Aplicată,* 1(1), 127-140.

59. Iordache, M., Andronic, M. (2002). Prietenie sau afaceri?. *Revista de Psihologie Aplicată.* 4(1), 123-143.

60. Johnson, D. W., Johnson, R. T., Smith, K. A. (1991). *Cooperative Learning: Increasing College Faculty Instructional Productivity. ASHE-ERIC Higher Education Report,* 4.

61. Jordan, C.H., Zanna, M.P. (2000). Appendix: How to read a journal article in social psychology. În C. Stangor (ed.). *Stereotypes and prejudice: essential readings.* Hove: Psychology Press.

62. Kane, E., De Brun, M. O. (2001). *Doing Your Own Research.* London: Marion Boyars Publishers.

63. Kimming, M. (1997). *Games and exercises.* Bonn: International Workcamps, Service Civil International.

64. Kirk, R.E. (1982). *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences* (2nd ed.). Belmont: Brooks/Cole Publishing.

65. Kolb, D.A. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development.* New Jersey: Prentice Hall.

66. Kugemann, W. (1974). *Moderne Lerntechnik.* München: Verlag J. Pfeiffer.

67. Kumar, R. (1999). *Research Methodology* (2nd ed.). London: Sage.

68. Lemeni, G. (2001). *Strategii de învăţare în consiliere educaţională.* Cluj-Napoca: Ed. Ardealul.

69. Lewis-Beck, M.S. (1993). *Experimental Design and Methods.* London: Sage Publ.

70. Lock, D. (2000). *Management de proiect.* Bucureşti: Editura CODECS.

71. Lyons, K. (2007). *How to... Write a Literature Review.* Găsit la http://library.ucsc.edu/ref/howto/literaturereview.html.

72. Maxwell, J. C. (2003). *Cele 17 legi ale muncii în echipă.* Bucureşti: Editura Amaltea.

73. McCollum, J. K. (2005). *Management de proiect - o abordare practică.* Bucureşti: Editura Universitară.

74. Miles, M. B., Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook* (2nd ed). Thousand Oaks: Sage.

75. Misser E. (nd.). *The Book Review.* Găsit la adresa http://www.wlu.ca/~wwwwc/.

76. Mitchell, M., Jolley, J. (1992). *Research design explained* (2nd ed.). Orlando: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.

77. Miuţ, P. (2001). *Stresul şcolar.* Timişoara: Eurostampa.

78. Mocanu, M., Schuster, C. (2001). *Managementul proiectelor: Calea spre creşterea competitivităţii.* Bucureşti: Editura All Beck.

79. Mochal, T., Mochal, J. (2006). *Lecţii de management de proiect.* Bucureşti: Editura CODECS.

80. Moynihan, M., Jean-Jaques Guilbert, J.-J., Walker, B., Walker, A.. (2004). *How to Run a Workshop.* Găsit la adresa: http://www.networklearning.org/books/workshop.html.

81. Mucchielli, A. (coord.) (2002). *Dicţionar al metodelor calitative în ştiinţele umane şi sociale.* Iaşi: Polirom.

82. Mullen, B. (1989). *Basic Advanced Meta-analysis*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

83. Newton, R. (2006). *Managerul de proiect - măiestrie în livrarea proiectelor*. București: Editura CODECS.

84. Northey, M. (1993). *Making Sense* (3rd ed.).Toronto: Oxford.

85. Oleson, K.C., Arkin, R.M. (1996). Reviewing and evaluating a research article. În F.T.L. Leong, J.T. Austin (eds.). *The psychology research handbook: A guide for graduate students and research assistants*. Thousand Oaks, USA: Sage Publications, Inc.

86. Oprea, D. (2001). *Managementul Proiectelor: teorie și cazuri practice*. Iași: Editura Sedcom Libris.

87. Oroszlány, P. (1997). *Könyv a tanulásról*. Budapest: AKG Kiadó.

88. Papp, J. (1998). *Essays in Arts and Science*. New York: Open Society Institute.

89. Parr, J. (2002). Individuation, Attachment & Group Dynamics. *Revista de Psihologie Aplicată*, 3, 19-42.

90. Postavaru, N. (2002). *Managementul proiectelor*. București: Editura Matrix Rom.

91. Pressley, M., Schneider, W. (1987). Cognitive strategies: good strategy users. *Annals of child development*, 5

92. Qual, R. (1994). *Research and Methods in Educational Sciences*. New York: The Free Press.

93. Radu, I. (1997). Strategii metacognitive în procesul învățării la copiii inteligenți și mediocri. *Revista Creier, Cogniție, Comportament*, 3

94. Robinson, S. & Bennett, R. (1995). A typology of deviant workplace behaviors: a multidimensional scaling study. *Academy of Management Journal*, 38 (2), 555-572.

95. Robson, C. (2002). *Real World Research* (2nd ed.), Oxford: Blackwell Publishing Ltd.

96. Sacks, O. (1987). *The Lost Mariner, From: The Man Who Mistook His Wife for a Hat*: Harper & Row, Publishers. Găsit la adresa http://www.nwlink.com/~donclark/hrd/hrdlink2.html.

97. Sava, F. (2004). Cum să citești critic un articol. În Bogathy, Z., Sulea, C. (coord.). *Manual de tehnici și abilități academice* (47-54). Timișoara: Editura Universității de Vest.

98. Șerbănescu A.(2001). *Cum se scrie un text*. Iași: Ed. Polirom.

99. Shapiro, D. (1998). *Conflictul și comunicarea: Un ghid prin labirintul artei de a face față conflictelor*. București: Ed. ARC.

100. Shulman, J. H. (1992). *Case methods in teacher education*. New York: Teachers College Press.

101. Silverman, D. (2000). *Doing Qualitative Research: A Practical Handbook*. Thousand Oaks and London: Sage

102. Silverstein, M.L. (1993). Differentiating Neuropathology From Psychopathology With Longitudinal and Retrospective data: Report of a Case. *Journal of Personality Assessment*, 60(1), 112-124.

103. Spector, P.E., Fox, S., Penney, L. M., Bruusema, K., Goh, A. & Kessler, S. (2006). The dimensionality of counterproductivity: Are all counterproductive behaviors created equal? *Journal of Vocational Behavior*, 68, 446-460.

104. Stainback, S., Stainback, W. (1988). *Understanding and Conducting Qualitative Research*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.

105. Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

106. Stake, R.E. (1994). Case Studies. În Denzin N.K., Linkoln Y.S. (coord.) *Handbook of Qualitative Research*. London: Sage Publications.

107. Sternberg, R.J., Gordeeva, T. (1996). The anatomy of impact: what makes an article influential? *Psychological Science*, 7(2), 69-75.

108. Stuart, R. R. (1998). *Team Development Games for Trainers*. Hampshire: Gower Publishing Limited.

109. Taylor, D. (2007). *The Literature Review: A Few Tips on Conducting It*. Găsit la http://www.utoronto.ca/writing/.

110. Thomas, E.L., Robinson, H.A. (1982). *Improving Reading in Every Class*, Boston: Allyn & Bacon.

111. Thomson, A. (1991). How to Write Book Reports. *Canadian Library Journal*

112. Tilley, A. (1999). *An Introduction to Research Methodology and Report Writing in Psychology*. Brisbane: Pineapple Press.

113. ***. (nd) *Time Management Tips*, prepared by Self-Development Center. A service of the Counseling and Student Development Center. George Mason University. Găsit la adresa: http:// www.gmu.edu/gmu/personal/time.html la 12 noiembrie.2003

114. Turner, R., Simister, S., Nistor, S. (2004). *Manualul Gower de management de proiect.* Bucureşti: CODECS.
115. Walford, A.J. (1996). *Reviews and Reviewing: A Guide.* Phoenix: Orzx Press.
116. Yin, R.K. (1984). *Case Study Research: Design and Methods.* Beverly Hills: Sage Publications.
117. Yussen, S., Bird, J. (1979). The development of metacognitive awareness. *Journal of Experimental Child Psychology*, 28, 300-313.
118. Zlate, M. (1982). *Cunoaşterea şi activarea grupurilor sociale.* Bucureşti: Editura Politică.
119. Zlate, M. (1999). *Psihologia mecanismelor cognitive*, Iaşi: Ed. Polirom.
120. *** (2003). Seminars and Tutorials. Găsit la adresa: http://www.academic-skills.soton.ac.uk/studytips/groupwork.htm
121. *** (2003). Working in groups. Găsit la adresa: http://www.academic-skills.soton.ac.uk/develop.htm
122. *** (2006). Writing Guides Working in Groups. Găsit la adresa: http://writing.colostate.edu/guides/processes/group
123. (1998). *The Pfeiffer & Company Library*, Section „Using Case Studies, Simulations, and Games in Human Resource Development", Volume 21, 122-190. Jossey-Bass/Pfeiffer.
124. *** (2003). Case Studies. Găsit la adresa http://writing.colostate.edu/references/research/casestudy
125. *** (1998). *The Pfeiffer & Company Library*, Section „Using Case Studies, Simulations, and Games in Human Resource Development", Volume 21, p. 122-190. Jossey-Bass/Pfeiffer.
126. *** (2003). *Studying and writing effectively. Working in groups.* Găsit la adresa http://www.mroyal.ab.ca/CurrentStudents/ study_groups.htm) în 7 aprillie 2003
127. *** a, (n.d.) http://academicskills.anu.edu.au/ online_materials/reading_and_notetaking/reading_difficult_texts_general_principles.pdf
128. *** b, (n.d.) http://academicskills.anu.edu.au/ online_materials/reading_and_notetaking/techniques_for_reading_different_types_of_source.pdf
129. *** c, (n.d.) http://www.napier.ac.uk/gus/section3/note_01.html#ways (Scottish Funding Council, Napier University Edinburgh).

130. *** d, (n.d.) http://www.lboro.ac.uk/service/fli/campus/revision.pdf
131. *** The Case Study as a Research Method. Uses and Users of Information -- *LIS 391D.1 — Spring 1997. Găsit la adresa http://www.gslis.utexas.edu/~ssoy/usesusers/l391d1b.htm în 20 ianuarie 2004*
132. *** *Time Management Guide* (2002). Găsit la adresa: http://www.time-managemet-guide.com/ time-management-principles.html la 20 ianuarie 2004
133. *** (nd) *Time Management Tips*, prepared by Self-Development Center. A service of the Counseling and Student Development Center, George Mason University, găsit la adresa: http:// www.gmu.edu/gmu/personal/time.html la 12 noiembrie 2003
134. ***, (2001). http://academic.cuesta.edu/acasupp/as/200INDEX.HTM, (Academic Skills Center, Dartmouth College).
135. ***, (2003), http://www.studyskills.soton.ac.uk/studytips/exams.htm
136. ***, (2007), http://www.deakin.edu.au/studentlife/academic-skills/handouts/reading.php#coping
137. ***, *An Introduction to Essay Writing* (1995). The University of Victoria, Găsit la adresa http://web.uvic.ca/wguide/Pages/SampleEssaysExpos.html la 20 ianuarie 2003
138. ***, (2003) Case Studies" (2003), găsit la adresa http://writing.colostate.edu/references/research/casestudy.cfm
139. *** (nd) http:/www.managementul-proiectelor.ro

Anexa 1

STANDARDE INTERNAȚIONALE DE REDACTARE ȘI CITARE*

Asociația Psihologilor Americani (APA) propune periodic un standard de scriere a articolelor științifice. Cel mai recent document în această direcție este manualul apărut în 2001, ajuns la a cincea ediție (APA, 2001). Această „biblie" a psihologilor din domeniul cercetării este un document stufos de 439 de pagini, fiind principala sursă de referință pentru revistele de specialitate de limbă engleză și nu numai, din domeniul științelor sociale (umaniste). În cele ce urmează sunt prezentate sumar elementele esențiale ce țin de scrierea și citarea bibliografiei, de construirea tabelelor și a figurilor. Acestea nu acoperă însă întreaga paletă de posibilități existente în scrierea bibliografiei.

Bibliografia

În scrierea acestei secțiuni există unele diferențe în funcție de sursa citată (ex.: carte, articol într-un volum, articol publicat în reviste de specialitate, lucrare prezentată la conferințe științifice etc.). Înainte de a oferi exemple concrete voi menționa că cei care doresc să respecte întocmai aceste standarde vor acorda atenție nu numai punctuației, ci și tipului de scris utilizat (ex.: *Revista de Psihologie Aplicată*), ca publicație, apare în manuscrisele autorilor trimise spre publicare cu litere cursive (italice).

Exemple de bibliografie:

Carte — autor unic

Bogáthy, Z. (2002). *Conflicte în organizații.* Timișoara: Editura Eurostampa.

* Material realizat de Florin Sava

Carte — mai mulţi autori

Poenaru, R., Sava, F. (1998). *Didactogenia în şcoală.* Bucureşti: Editura Danubius.

(în limba engleză, între cei doi autori, se utilizează semnul &)

Carte — grup de autori nenominalizaţi aparţinând unei agenţii, unei organizaţii

American Psychological Association (2001). *Publication Manual* (5th ed.). Washington DC: APA.

Capitol într-o carte (volum)

Boncu, Ş. (1996). Eul în cogniţia socială. În A. Neculau (coord.) *Psihologie socială. Aspecte contemporane* (p. 137–153). Iaşi: Editura Polirom.

Studiu nepublicat prezentat la o conferinţă

Vintilă, M. (2002, mai). *Integrarea în sistemul de învăţământ a subiecţilor născuţi prematur.* Lucrare prezentată la a VIII-a ediţie a Simpozionului Naţional „Dimensiuni Teoretico-Praxiologice ale Cercetării în Ştiinţele Socio-Umane", Timişoara.

Articol publicat în revistă de specialitate

Hohn, M. (2002). Situaţie de risc şi comportament decizional. *Revista de Psihologie Aplicată,* 4(1), 75–94.

Observaţie: cele două numere ajută la identificarea numărului revistei în care a fost publicat articolul; foarte adesea, primul coincide cu numărul de ani ai apariţiei revistei, iar cel de-al doilea, cu poziţia de apariţie a revistei în anul respectiv; de pildă, 4(1) — indică faptul că articolul a fost publicat în primul număr al celui de-al patrulea volum (an de apariţie) al Revistei de Psihologie Aplicată.

Articol găsit pe internet

van Deun, K., Delbeke, L. (2002). *Multidimensional scaling.* Găsit la adresa: http://www.mathpsyc.uni-bonn.de/doc/delbeke/delbeke.htm la 10 Ianuarie, 2003.

Dacă documentul găsit pe internet nu ar fi fost datat, am fi utilizat van Deun, K., Delbeke, L. (nd), unde „nd" semnifică lipsa datei (no date).

Lucrare de licenţă (disertaţie, teză de doctorat) nepublicată

Moţiu, A. (1999). *Aspecte pedagogice ale gândirii interogative.* Lucrare de Licenţă nepublicată. Universitatea de Vest din Timişoara.

Tabele şi figuri

Atât tabelele cât şi figurile sunt numerotate separat, utilizând cifre arabe. De asemenea, ambele accesorii au un titlu. Diferenţa constă în faptul că numărul şi titlul unui tabel apar deasupra acestuia, în timp ce numărul şi titlul figurii apar sub imagine.

Exemplu tabel

Tabelul 1. Matricea de corelaţii între variabilele incluse în analiza componentelor principale. Corelaţiile dintre variabile şi componenta principală rezultată (PC).

	1	2	3	4	5	PC
1. Ostilitatea dascălului	--					0.97
2. Indolenţa dascălului	0.99	--				0.97
3. Incompetenţa dascălului	0.67	0.66	--			0.73
4. Feedback dominant critic	0.80	0.60	0.18	--		0.67
5. Interacţiunea P - E	0.84	0.85	0.63	0.58	--	0.92
	Procentaj explicat		74,32%	Eigenvalue		3.72

Exemplu figură

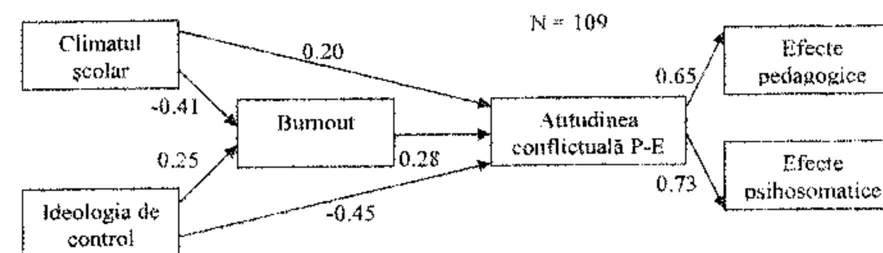


Figura 2. Modelul predictiv propus. Coeficienţii corelaţiei parţiale sunt prezentaţi.

În cadrul manuscriselor trimise spre publicare, atât tabelele cât şi figurile sau graficele sunt prezentate pe pagini separate de text.

Citarea bibliografiei în cadrul textului

Cea mai bună modalitate de a deprinde modul de citare a surselor bibliografice în cadrul textelor poate fi dedusă din exemplul de mai jos:

Dacă autorii au fost citaţi anterior şi sunt în număr mai mare de trei, se trece doar primul autor şi sintagma „colaboratorii" ex. Kearney şi colaboratorii (1991). La prima citare a autorilor, se trec toţi autorii.

La începutul sau mijlocul unei fraze avem ca format: Van Morrow (1991) sau Orange (2000)

Kearney şi colaboratorii (1991) au definit comportamentele inadecvate ale profesorului ca fiind acele acte care interferează cu procesul de învăţare al elevului. Conceptul include o serie largă de comportamente ce ţin de la insuficienta pregătire metodică (ex. lecţii plictisitoare), până la situaţii care implică reacţii agresive din partea dascălului (ex. replici sarcastice, strigăte). Van Morrow (1991) a stabilit o ierarhie a celor mai comune tipuri de comportamente inadecvate. Acestea sunt jignirea persoanei, umilirea în public şi facilitarea sentimentelor de jenă. Totuşi, în viziunea lui Orange (2000) şi a lui Thweatt şi McCroskey (1996) aceste comportamente inadecvate nu au un caracter intenţional, ci apar în urma adoptării unor strategii educative necorespunzătoare.

La finalul unei fraze formatul se schimbă. Ex. (Cukier, 1990). Dacă sunt mai mulţi autori ei sunt aranjaţi alfabetic şi separaţi prin :

Când astfel de comportamente afectează elevii, precum în cazurile în care copiii încearcă un sentiment de frică în faţa dascălilor sau în care încep să urască disciplina predată de aceştia, vorbim despre conceptul de didactogenie. Acest termen este destul de răspândit în literatura de specialitate, dar nu şi în cea de limbă engleză. Astfel, termenul este prezent în lucrări scrise în limba franceză, română, rusă sau spaniolă, având un sens similar: o educaţie greşită care afectează negativ copiii. Aceste efecte se întind pe trei planuri posibile: educative, psihologice şi medicale (Cukier, 1990; Poenaru şi Sava, 1998; Sillamy, 1996).

Un alt termen, mai dur, este acela de abuz din partea profesorului, care are în vedere consecinţele emoţionale asupra elevilor cauzate de comportamentele inadecvate ale cadrelor didactice. Prin abuzul profesorului se înţelege orice act de omitere sau comitere care este judecat de specialiştii în psihologie ca fiind dăunător pentru dezvoltarea elevilor (Hart, Germain şi

Dacă se citează o sursă secundară, se specifică acest fapt prin apud. În cazul de faţă, studiul celor trei autori este găsit în Neese (1989)*

Brassard, apud Neese, 1989). Utilizarea sentimentului de frică şi intimidare a elevilor pentru a menţine disciplina acestora constituie un exemplu ce intră în sfera de cuprindere a conceptului de abuz din partea profesorului.

Un lucru interesant este modul de citare a autorilor în situaţia în care există mai mulţi autori. Astfel, dacă o referinţă are nu mai mult de trei autori, aceştia sunt citaţi de fiecare dată când se face referire la referinţa respectivă. În cazul în care sunt patru sau cinci autori, aceştia sunt citaţi cu toţii prima dată când se face referire la ei, pentru ca, mai apoi, să se precizeze doar primul autor şi sintagma „şi colab." (ex.: Sava şi colab., 2007). În sfârşit, dacă referinţa citată are mai mult de cinci autori, se precizează de la început doar primul autor, însoţit de aceeaşi sintagma „şi colab.", precum în situaţia descrisă anterior.

Cu siguranţă că aceste menţiuni nu pot acoperi întregul spectru de norme şi standarde de scriere în format APA. De exemplu, citarea în text a unei surse găsite pe internet, fără un autor precizat, se face utilizând primele cuvinte din titlu, în locul autorului (ex.: Academia Caţavencu, 2003). Totuşi, aspectele prezentate mai sus reprezintă, probabil, cele mai importante elemente, de care va trebui să ţineţi seama atunci când veţi elabora, în scris, propriile dumneavoastră cercetări.

* Pentru textele scrise în engleză, apud este înlocuit de expresia as cited in
Ex. (Hart, Germain, and Brassard, as cited in Neese, 1989)

Anexa 2

STANDARDELE ETICE ÎN CERCETAREA PSIHOLOGICĂ*‡

1. Dreptul la consimțământul informat

Participanții la cercetare sunt îndreptățiți să fie complet informați despre motivul, scopul și obiectivele investigației, să știe exact ce anume va implica investigația și ce se va întâmpla cu datele care sunt obținute de la ei. Nu trebuie să prezentați în mod exhaustiv detalii legate de aceste aspecte, dar trebuie să fiți convinși de faptul că motivul experimentului și natura contribuției fiecăruia dintre participanți au fost clar înțelese.

Este important ca acordul participanților de a lua parte la cercetare să fie cerut doar după ce au fost informați și după ce au înțeles natura cercetării. Orice tip de înșelare a participanților cu privire la un aspect al cercetării trebuie să fie întotdeauna evitat, întrucât slăbește încrederea între cercetător și participant. Dacă știți că o anumită formă de înșelare a participanților este esențială pentru cercetarea voastră, va trebui întotdeauna să consultați un cercetător mai experimentat înainte de a realiza investigația. Dacă decideți să continuați cu înșelarea, trebuie să vă asigurați că participanții nu vor fi iritați sau supărați în nici un fel atunci când le veți dezvălui ceea ce s-a întâmplat și trebuie să acordați o atenție deosebită discuției finale.

* Acest material reprezintă un rezumat al punctelor principale ale „Standardelor etice pentru cercetarea psihologică din U.K.", publicate de British Psychological Society, 1993. Sursa: Dyer, 1995, Beginning Research in Psychology. Blackwell Publishers, U.K.

‡ Sinteză realizată de Ioana Duma

2. Dreptul de a se retrage în orice moment

Toţi participanţii la o cercetare psihologică au dreptul absolut de a se retrage din cercetare în orice moment, fără a da un motiv, şi au dreptul să ia cu ei toate datele cu care au contribuit la investigaţie până în acel moment, dacă doresc acest lucru. Ei trebuie să fie informaţi în mod explicit despre acest drept înainte de începerea cercetării şi să li se reamintească pe parcursul cercetării, ori de câte ori consideraţi că se alfă într-o stare de stres sau de disconfort fizic sau psihic.

3. Discuţia finală (raportul)

Tuturor participanţilor trebuie să le fie oferită oportunitatea unei raportări finale, după ce datele au fost colectate. Uneori, acest lucru nu va fi necesar, mai ales atunci când toate informaţiile despre cercetare au fost deja furnizate, dar, în anumite cazuri, participanţii pot găsi binevenită oportunitatea de a şti mai multe despre cercetarea la care au contribuit. Indiferent de natura cercetării, este esenţial să se verifice faptul că participantul nu părăseşte cercetarea cu sentimente negative de orice tip.

Dacă design-ul cercetării a implicat o formă de înşelare a participanţilor, nu contează cât de uşoară, faza de raportare trebuie să fie condusă cu mare atenţie. Trebuie să explicaţi complet motivele înşelării şi să vă asiguraţi, pe cât posibil, că nu au fost trăiri negative. Dacă credeţi că unul dintre participanţi a trăit negativ înşelarea, trebuie să-i asiguraţi posibilitatea de a-şi discuta sentimentele cu cineva abilitat, cum ar fi un consilier, dacă participantul doreşte acest lucru, şi să faceţi tot ceea ce puteţi pentru a pune lucrurile în ordine.

4. Confidenţialitatea

Toate datele obţinute pe parcursul unui proiect de cercetare trebuie să fie considerate confidenţiale şi trebuie păstrate ca atare; de aceea, nu trebuie să fie transmise altor persoane sau să fie publicate, cu excepţia situaţiei în care identitatea sursei a fost protejată / ascunsă. Aceasta

înseamnă că trebuie să fie utilizate numere şi nu nume pentru identificarea indivizilor, în toate documentele de lucru, cum ar fi tabelele de date, precum şi în raportul final al cercetării. Dacă este nevoie să fie păstrate numele şi adresele participanţilor (pentru a continua cercetarea), trebuie să păstraţi aceste informaţii în locuri sigure, separat de datele de cercetare.

Datele unei cercetări aparţin participanţilor care le furnizează şi, de aceea, ei au dreptul să retragă datele din investigare sau să vă ceară să le distrugeţi, dacă doresc acest lucru. Puteţi minimaliza probabilitatea ca acest lucru să se întâmple, asigurându-vă că fiecare participant este deplin informat despre ceea ce se va întâmpla cu datele cu care a participat la cercetare.

5. Protecţia împotriva vătămării

Cercetarea nu trebuie să se desfăşoare dacă există posibilitatea de a fi, în orice mod, ameninţătoare pentru integritatea fizică, psihologică sau pentru demnitatea umană a participanţilor. Reţineţi faptul că acest standard nu interzice doar modalităţile evidente prin care se pot cauza vătămări altora (de ex.: administrarea de şocuri electrice prin creier), ci exclude, din situaţiile acceptate de cercetare, toate modalităţile mai puţin evidente în care se poate produce vătămarea, cum ar fi să i se ceară cuiva să se înfăţişeze într-un mod absurd în faţa altor oameni.

6. Copiii

Investigatorul are responsabilitatea specială de a privi cu mare grijă orice cercetare în care sunt implicaţi copii. Consimţământul pentru cercetare, dacă este posibil în scris, trebuie să fie dat de către părinte sau de către altcineva, cum ar fi un tutore sau un profesor care ţine locul părintelui. Dacă cercetarea se desfăşoară în şcoală, acordul directorului trebuie să fie întotdeauna obţinut. Trebuie să fie obţinut şi consimţământul informat al copilului şi, astfel, evident, orice explicare a cercetării trebuie să fie adecvată vârstei şi capacităţii de înţelegere a acestuia.

În realizarea unei cercetări în care participanţii sunt copii, cercetătorul trebuie să fie în mod deosebit conştient de modul în care orice greşeală în a realiza sarcina poate avea un efect advers asupra copilului, chiar şi atunci când există grija de a nu se comunica evaluări negative sau critice. Atunci când cercetarea implică sarcini în care eşecul este posibil, trebuie acordată o atenţie deosebită discuţiei finale cu copilul, care trebuie să fie completă. Trebuie asigurată consilierea copilului, dacă se consideră a fi necesară.

7. Responsabilitatea de a cere sfaturi unui cercetător mai experimentat

Ori de câte ori există incertitudini cu privire la adecvarea unei anumite proceduri de cercetare sau la posibilele consecinţe ale acesteia, responsabilitatea cercetătorului este de a cere sfaturi de la un cercetător mai experimentat.

8. A nu oferi informaţii pe care nu le aveţi sau expertize pentru care nu sunteţi calificaţi

Orice cercetător în psihologie poate fi privit ca un expert în probleme psihologice, de către persoane care nu sunt psihologi. Dacă un participant la cercetare solicită sfaturi sau cere opinia psihologului, răspunsul cel mai sigur este de a-l ajuta să găsească pe cineva care este calificat să răspundă întrebărilor sale. Este întotdeauna neetic să pretinzi cunoştinţe psihologice pe care nu le aveţi sau să oferiţi o expertiză pentru care nu sunteţi calificat.

9. Cercetarea comportamentului animal

În general, laboratoarele pentru studiul animalelor ar trebui să fie amplasate în universităţi, unde există facilităţi adecvate şi nivele de supervizare. Totuşi, acolo unde există condiţii adecvate pentru animale în şcoli sau licee, cercetătorul trebuie să fie sigur că studiul animalelor este justificat şi posibil. British Psychological Society (1985) oferă un ghid care poate ajuta cercetătorul în luarea acestei decizii. Ţineţi cont de faptul că unele comisii de exami-

nare pot să nu accepte rapoartele de cercetare asupra animalelor:

- cercetătorul care vrea să desfăşoare o cercetare asupra animalelor ar trebui, în primul rând, să consulte un cercetător mai experimentat, de preferinţă un expert în cercetările asupra speciilor non-umane
- cercetarea nu ar trebui să se desfăşoare dacă nu poate dovedi faptul că vor fi obţinute informaţii originale. Replicarea studiilor nu ar trebui să se realizeze
- există responsabilitatea de a asigura faptul că animalele sunt adecvat cazate şi îngrijite, în aşa fel încât este asigurată, pe cât posibil, o calitate rezonabilă a vieţii. O atenţie deosebită trebuie să fie acordată problemei legate de ce anume se va întâmpla cu animalele după finalizarea cercetării
- animalele nu ar trebui să fie subiecţii unor proceduri care să le creeze vreun tip de distres. Toate procedurile experimentale cu animale care ar putea să le producă distres sunt strict reglementate de Home Office şi nu trebuie să fie realizate, cu excepţia centrelor de cercetare care au licenţă specială pentru acest scop
- dacă se realizează observarea comportamentului animal în sălbăticie, perturbarea indivizilor sau a habitatului trebuie să fie menţinută la minimum, mai ales în timpul perioadei de reproducere.

Anexa 3

EXEMPLU DE CITIRE CRITICĂ A UNUI ARTICOL*

Articol

Efecte cognitive ale mesajelor de eroare

Laurenţiu P. Maricuţoiu

Rezumat

Studiul de faţă îşi propune identificarea impactului mesajelor de eroare asupra performanţei cognitive a utilizatorului în sarcina imediat următoare mesajului. Pentru atingerea acestui obiectiv, 6[illegible] de studenţi au fost împărţiţi în patru condiţii experimentale. Sarcina subiecţilor a fost de a completa o variantă computerizată a unui test de inteligenţă care, în funcţie de condiţia experimentală, emitea un mesaj de eroare. Rezultatele au indicat faptul că performanţa cognitivă în sarcina imediat următoare mesajului de eroare scade în funcţie de tipul mesajului şi în funcţie de predispoziţia utilizatorului spre trăiri anxioase.

Cuvinte-cheie

Eroare, performanţă cognitivă, anxietate.

Clasificare ACM

H5.2. Information interfaces and presentation (e.g., HCI): Miscellaneous.

INTRODUCERE

Studiile asupra erorilor s-au axat în special pe erorile realizate de utilizator în interacţiunea cu calculatorul: sinteza realizată de Iosif şi Marhan (2005) asupra acestui tip de eveniment prezintă multe tipuri de erori posibile, dar absolut toate pleacă de la premisa utilizării deficitare a calculatorului. Din această perspectivă, erorile reprezintă evenimente care permit îmbunătăţi-

* Material realizat de Coralia Sulea şi Laurenţiu Maricuţoiu

tea aplicațiilor software în sensul reducerii probabilității de utilizare deficitară (Seebach, 2004) sau care ușurează învățarea de către utilizatori a acestor aplicații (Heimbeck, Frese, Sonnentag și Keith 2003; Frese și colab. 1991).

Indicii referitoare la efectele cognitive ale mesajelor de eroare pot fi găsite în literatura de specialitate axată pe studiul întreruperilor în interacțiunea om-calculator. Fiind un eveniment intruziv care nu poate fi evitat, mesajele de eroare întrerup utilizatorul din activitatea pe care o desfășura în momentul apariției lor, deci rezultatele acestor cercetări au aplicabilitate și în cazul erorilor calculatorului.

Întreruperea este definită de Corragio (1990, citat de Speier, Valacich și Vessey, 1997) ca reprezentând „unul sau mai multe evenimente aleatoare, generate de o sursă externă, care rup continuitatea concentrării cognitive pe sarcina inițială". Principalul efect al întreruperii este reprezentat de *deficitul de automatizare*: oamenii experimentează o scădere inițială a performanței, atunci când reiau sarcini întrerupte (Ballas, Heitmeyer și Perez, 1992). Această scădere a performanței este explicată prin timpul necesar accesării în memoria de lucru a informațiilor privind secvența de acțiune desfășurată în momentul întreruperii. Altfel spus, după apariția unei întreruperi, utilizatorii au nevoie de timp pentru a-și aminti ultimele acțiuni desfășurate înaintea întreruperii, precum și pentru a planifica acțiunile imediat următoare.

O cercetare relevantă pentru tema propusă în acest articol este cea realizată de către Storch (1992), care studiază efectele diverselor tipuri de întreruperi asupra activității operatorilor în baze de date. Design-ul folosit de acest autor este unul experimental, existând trei tipuri de întreruperi: întreruperi din partea calculatorului, întreruperi cauzate de experimentator (acesta intra în cameră pentru a mai face unele precizări) și întreruperi cauzate de telefon (subiectul primea un apel, la care trebuia să răspundă). Rezultatele au indicat faptul că singurul tip de întrerupere cu efecte semnificative statistice (față de condiția „control") este cel cauzat de întreruperile din partea calculatorului.

Acest rezultat este important, deoarece indică faptul că întreruperile din partea calculatorului afectează semnificativ performanța operatorului, spre deosebire de alte tipuri de întreruperi frecvente cu care acesta se poate întâlni. Explicația dată de Storch (1992) este că, în cazul întreruperii prin telefon sau al întreruperii de către experimentator, subiectul putea continua activitatea sau cel puțin își putea stabili repere referitoare la ultima acțiune realizată (ultimul câmp completat în baza de date).

Bailey, Konstan și Carlis (2000) testează efectele întreruperilor asupra unor sarcini diferite (adunare, numărare de obiecte, înțelegerea imaginilor, înțelegerea textului, selectarea unor itemi, înregistrare date personale într-un formular). Concluziile formulate de acești cercetători sunt:

- întreruperea duce la creșterea intervalului de timp necesar realizării sarcinii, dar nu pentru toate tipurile de sarcini (excepție face condiția „înregistrare date personale"). Acest rezultat poate fi explicat prin faptul că acest tip de informații are un nivel de activare foarte ridicat, ceea ce duce la actualizarea lor rapidă;
- impactul întreruperii este cu atât mai mare cu cât gradul de încărcare a memoriei de lucru este mai mare. Deficitul de automatizare este cu atât mai mare cu cât acțiunile utilizatorului sunt mai complexe și, implicit, solicită în mai mare măsură memoria de lucru;
- similaritatea dintre sarcină și întrerupere nu diminuează efectele acesteia. Acest rezultat contrazice studiul realizat de Gillie și Broadbent (1989), care susțineau că, atunci când există o similaritate între sarcină și întrerupere, efectele ultimei asupra sarcinii sunt mai reduse;
- durata întreruperii nu influențează efectul ei. Cu alte cuvinte, o întrerupere de câteva secunde are efecte similare cu o întrerupere de câteva minute.

Pentru evitarea efectelor cognitive există deja strategii de minimalizare a efectelor întreruperilor din partea calculatorului prin modificarea modalității lor de semnalare, astfel încât să nu interfereze cu sarcina curentă a utilizatorului (McFarlane, 1999; McFarlane, 2002; McFarlane și Latorella, 2002). Aceste strategii vizează însă întreruperile irelevante (de genul ferestrelor de tip *pop-up*) și nu pot fi aplicate în cazul erorilor calculatorului deoarece omiterea unui astfel de mesaj poate avea consecințe grave asupra activității.

Principala diferență dintre un mesaj de eroare și orice alt tip de întrerupere este reprezentată de faptul că primul are un potențial ridicat de declanșare a unei trăiri anxioase, deoarece reprezintă un eveniment nedorit și, în marea majoritate a cazurilor, anunță existența unei defecțiuni.

Totuși, este posibil ca existența unei amenințări în mesajele de eroare să nu fie unica sursă a anxietății. După cum am afirmat anterior, încercarea utilizatorului de a explica erorile cu care

se întâlnește are puține șanse de reușită din cauza faptului că în majoritatea cazurilor modelul mental al utilizatorului nu include informații utile pentru un astfel de demers cognitiv. În acest context, în care nevoia de informație solicită la maximum resursele cognitive, utilizatorul poate experimenta o suprasolicitare cognitivă (*cognitive overload*, în engleză). Kirsh (2000, p. 24) consideră ca suprasolicitarea cognitivă are două mari cauze:

- informația externă care trebuie procesată este prea multă;
- mediul solicită mult prea multă informație din partea utilizatorului.

Un efect important al suprasolicitării cognitive este anxietatea informațională, definită ca fiind „sentimentul copleșitor experimentat de individ atunci când se confruntă cu prea multă informație sau atunci când nu este capabil să găsească sau să interpreteze datele" (Kirsh, 2000, p. 22).

Prezența trăirii anxioase în momentul apariției unui mesaj de eroare a fost deja semnalată de Birdi și Zapf (1997), care au constatat diferențe între utilizatorii tineri și cei în vârstă, la nivelul intensității răspunsurilor emoționale la mesajele de eroare. De asemenea, cercetătorii care au încercat să utilizeze erorile utilizatorilor ca metode de creștere a rapidității de învățare a noilor programe au constatat că eficiența unor astfel de cursuri este dependentă de capacitățile participanților de a-și controla emoțiile (Keith, 2005).

Rezultatele obținute până în acest moment în cercetarea efectelor psihologice ale erorilor au arătat că (Maricuțoiu, 2006):

- mesajele de eroare explică 18–21% din varianța anxietății ca stare, în contextul în care anxietatea ca trăsătură este controlată statistic;
- nu s-au constatat diferențe între condiția „eroare de sistem" și condiția „eroare de utilizare" din punctul de vedere al anxietății ca stare;
- competența auto-declarată în ceea ce privește cunoașterea limbii engleze nu influențează semnificativ statistic intensitatea trăirii anxioase. Cu alte cuvinte, această trăire este la fel de intensă în cazul utilizatorilor care pot înțelege (cel puțin din punct de vedere semantic) respectivele mesaje, cât și în cazul celor care nu pot face acest lucru. Acest rezultat ne indică trei mari direcții de cercetare ulterioară: este posibil ca trăirea anxioasă să nu fie influențată de conținutul semantic al mesajelor, ci de elementele grafice asociate lor (de exemplu, prezența cercului roșu cu un X alb în centru, specific mesajelor de eroare). Va fi interesant de investigat reacția subiecților la același mesaj, dar fără aceste elemente. Cuvântul „error" poate să fi reprezentat ca o ancoră cognitivă pentru subiecți, ceea ce a dus la instalarea anxietății indiferent de nivelul de competență lingvistică în ceea ce privește limba engleză. De asemenea, din cauza faptului că modelul mental al utilizatorului conține foarte rar informații referitoare la erori, este posibil ca o competență ridicată în ceea ce privește limba engleză să nu ducă la o mai bună înțelegere a semnificației mesajului de eroare.

Aceste rezultate ne indică faptul că mesajul în sine are o importanță redusă în explicarea instalării trăirii afective: mesaje diferite nu au dus la niveluri diferite de anxietate și capacitatea subiecților de a înțelege respectivele mesaje nu s-a dovedit a fi semnificativă statistic.

În concluzie, studiul de față își propune testarea următoarelor ipoteze:

H1: Mesajul de eroare va duce la apariția unei scăderi a performanței cognitive.

H2: Scăderea performanței cognitive este asociată pozitiv cu anxietatea ca trăsătură.

H3: Gradul de cunoaștere a limbii engleze nu va influența semnificativ scăderea performanței cognitive.

METODOLOGIE

Subiecți

Acest studiu a implicat participarea voluntară a 61 de subiecți (din care 20% de gen masculin), studenți în anul II al Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest din Timișoara.

Variabile măsurate

Pentru testarea ipotezelor menționate anterior, următoarele variabile au fost măsurate:

- *existența/inexistența mesajului de eroare* — subiecții participanți au avut de realizat o sarcină pe computer (au avut de parcurs seriile A și B ale testului de inteligență *Matricile progresive Raven*). În funcție de condiția experimentală, subiecții nu au primit niciun mesaj (condiția de control), au primit un mesaj în care li se solicita să regleze ora și data (condiția „mesaj neutru"), au primit un mesaj de eroare de sistem („Your computer has encountered an

unhandled exception and will have to close"), sau un mesaj de eroare de utilizare („One of your actions caused an unhandled exception and as a result your computer will have to close"). Mesajele apăreau indiferent dacă răspunsul la planşa A12 era corect sau greşit şi nu permiteau vizualizarea planşei B1. Subiecţii au fost distribuiţi aleator, în una din cele 4 condiţii experimentale;

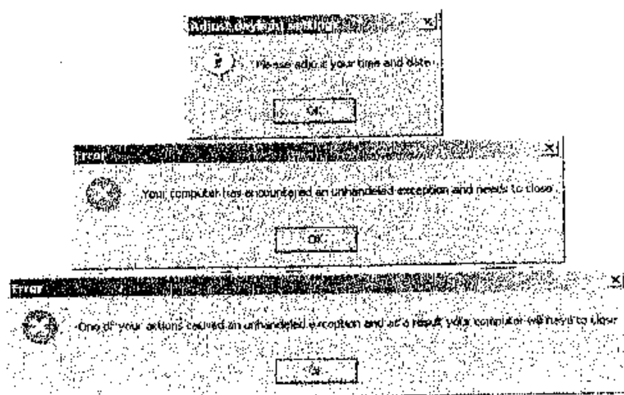


Figura 1. Mesajele emise de calculator în acest experiment

- *performanţa cognitivă generală* — a fost operaţionalizată prin măsurarea timpului mediu de rezolvare a planşelor testului de inteligenţă *Matricile progresive Raven* (seria A), într-o variantă computerizată. Deoarece măsurarea timpului de reacţie nu se distribuie normal (Sava, 2004), acest indicator reprezintă media logaritmilor naturali ai timpilor de reacţie la planşele A1-A12;
- *performanţa cognitivă post-eroare* — a fost operaţionalizată prin măsurarea timpului de rezolvare a sarcinii din planşa B01 a *Matricilor progresive Raven* (vezi Figura 2). Similar cu variabila anterioară, valorile acestei variabile reprezintă media logaritmului natural al timpilor de reacţie. Această planşă a apărut după mesajul „neutru" sau mesajele de eroare.
- *anxietatea ca trăsătură* — a fost măsurată cu ajutorul chestionarului STAI X2, realizat de Spielberger, Gorsuch & Lushene (1970, în Pitariu, 2003);
- *gradul de cunoaştere a limbii engleze* — subiecţii şi-au autoevaluat pe o scală de la 1 la 10 competenţele de citit, scris şi vorbit în limba engleză. Scorurile la aceste trei evaluări au fost cumulate într-un indicator general;
- *dezirabilitatea socială a răspunsurilor* — a fost măsurată cu ajutorul scalei L din cadrul Inventarului de Personalitate Eysenck.

Procedură

Participanţii au fost informaţi asupra faptului că scopul studiului la care participă este de a evalua potenţialul de aplicare pe calculator a unui test psihologic care măsoară inteligenţa generală. Fiecare participant a fost distribuit aleator în una dintre cele patru condiţii experimentale.

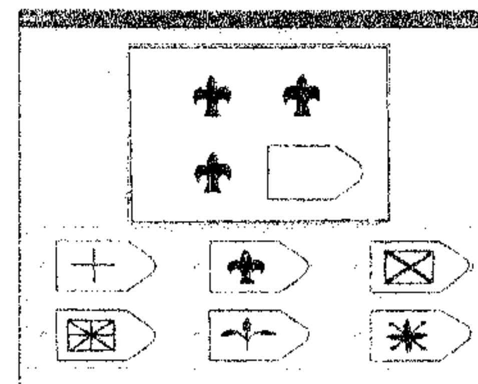


Figura 2 Planşa B01

Experimentul s-a desfăşurat în două etape: într-o primă etapă, subiecţii au completat un set de chestionare prin care au fost măsurate variabilele anxietatea ca trăsătură, gradul de cunoaştere a limbii engleze şi dezirabilitatea socială a răspunsurilor. În cea de-a doua etapă subiecţii au parcurs varianta computerizată a Matricilor progresive Raven. În această etapă subiecţii au fost introduşi într-o cameră special amenajată în acest scop şi au fost rugaţi să iasă din aceasta doar după completarea sarcinii.

Pentru a evita contaminarea experimentală, subiecţii care au parcurs etapa a doua nu au putut interacţiona cu cei care urmau să parcurgă această etapă. Astfel, nici un subiect nu a putut anticipa apariţia mesajelor. De asemenea, toţi subiecţii au parcurs sarcina experimentală pe acelaşi calculator, pentru a nu exista diferenţe induse de funcţionarea diferită a elementelor periferice utilizate.

Pentru testarea ipotezelor s-a folosit analiza de covarianță (ANCOVA). Variabila dependentă a fost reprezentată de timpul de rezolvare a sarcinii de recunoaștere din Figura 2. Variabilele independente au fost: prezența/absența mesajului de eroare, anxietatea ca trăsătură și gradul de cunoaștere a limbii engleze. Deoarece variabila dependentă variază în funcție de performanța cognitivă generală, ea a fost introdusă în analiză pentru a controla statistic aceste efecte. De asemenea, tendința subiecților de a oferi răspunsuri dezirabile la probele creion-hârtie a fost controlată statistic prin introducerea în analiză a variabilei *dezirabilitate socială*.

REZULTATE

Modelul ANCOVA prezentat mai sus a fost testat cu ajutorul SPSS 11.00, pus la dispoziție de Centrul de Studii și Cercetări Psihologice din Timișoara. Indicatorii mărimii efectului au fost calculați cu ajutorul PowerStaTim (Maricuțoiu, Sava 2006), deoarece SPSS 11.00 nu oferă asemenea rezultate.

Analiza statistică a indicat faptul că există diferențe semnificative statistic între performanțele cognitive ale subiecților din condițiile experimentale ($F(3,53)=4.493$, $p<.001$). Diferențele dintre condițiile experimentale au fost analizate prin analiză de contraste, obținându-se rezultate semnificative între grupul de control și condiția „eroare de sistem" (tcontrast = 4,22, $p < .001$), respectiv între grupul de control și condiția „eroare de utilizare" (tcontrast = 2,18, $p = .033$). Nu s-a înregistrat o diferență semnificativă între grupul de control și condiția „mesaj neutru" (tcontrast = 1,08, $p = .285$). Indicatorii mărimii au arătat un efect puternic între grupul de control și grupul care a primit mesajul de eroare de sistem ($d = 1,54$; $r = 0,61$; $r^2 = 0,37$).

Tabel 1. Rezultate analizei de covarianță

	SS	df	MS	F	p
Anxietatea ca trăsătură	.631	1	.631	4.676	.035
Dezirabilitate socială	.163	1	.163	1.211	.276
Perf. cognitivă generală	1.979	1	1.979	14.671	<.001
Limba engleză	.001	1	.001	.004	.951
Condiție experimentală	4.493	3	1.498	11.103	<.001
Eroare	7.149	53	.135		
Total	114.497	61			
Total corectat	15.582	60			

Anxietatea ca trăsătură influențează performanța în sarcina post-eroare ($F(1,53)=0,631$, $p = .035$) în sensul că timpii de rezolvare a sarcinii post-eroare cresc direct proporțional cu predispoziția individuală spre trăirea unor stări anxioase. Altfel spus, cu cât utilizatorii sunt mai anxioși, cu atât performanța lor cognitivă, imediat după apariția mesajului de eroare, va fi mai scăzută.

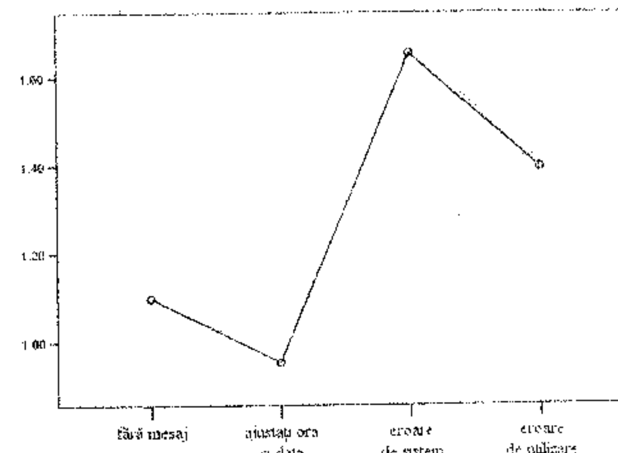


Figura 3. Mediile timpilor de răspuns la planșa 8?

Absența unei relații semnificative între gradul de cunoaștere a limbii engleze și performanța cognitivă în sarcina post-eroare ($F(1,53)=0,001$, $p = .951$) nu este surprinzătoare, confirmând concluziile raportate de Maricuțoiu (2006). Absența unui efect semnificativ al competențelor lingvistice asupra performanței cognitive post-eroare ne indică faptul că nu conținutul semantic al mesajului a fost cel care a dus la scăderea celei din urmă. Luat în ansamblu, modelul explică aproximativ 50% din varianța variabilei dependente ($R^2 = 0.541$, R^2 ajustat= 0.490). Deși această putere explicativă este mare (Sava, 2004), modelul explicativ al trăirii anxioase ce se instalează după apariția mesajului de eroare a fost mai cuprinzător ($R^2 = 0,758$, R^2ajustat = 0,714).

Acest lucru se datorează faptului că stările emoționale pot fi mult mai bine explicate pe baza unor variabile de personalitate, pe când relațiile dintre personalitate și performanța cognitivă sunt modeste (Mathews și MacLeod, 1994.)

DISCUȚII

Cercetarea de față a demonstrat faptul că erorile de sistem au un impact mai ridicat asupra performanței cognitive decât

erorile de utilizare. Efectele erorilor asupra performanței cognitive înregistrate în acest experiment pot crește în sarcini de lucru diferite de cea experimentală deoarece în acest experiment am ales una dintre cele mai simple situații: o sarcină simplă, fără limită de timp, mesajul de eroare a apărut între cele două planșe (după răspunsul la planșa A12 și înainte de apariția planșei B1).

Rezultatele obținute sunt îngrijorătoare deoarece sarcina pe care subiecții au avut-o de realizat după apariția erorii este una care solicită în mică măsură memoria de lucru: fiind o sarcină de recunoaștere, subiecții trebuiau să mențină în memorie doar o imagine simplă, pe care era nevoie să o identifice în setul de alternative. Dacă apelăm la rezultatele raportate de Bailey, Konstan și Carlis (2000), în cazul sarcinilor mai complexe ar trebui să ne așteptăm la efecte mult mai puternice ale mesajelor de eroare asupra performanței cognitive a utilizatorului.

În același timp, subiecților li s-a explicat că sarcina nu este contratimp, obiectivul lor fiind să ofere răspunsul corect, indiferent de timpul necesar pentru a ajunge la acesta. În situații în care utilizatorul resimte presiunea timpului ne așteptăm ca performanțele sale să scadă și mai mult, fiind posibilă situația efectuării unor noi erori de utilizare.

Faptul că mesajul de eroare a apărut între cele două sarcini ar trebui să asigure un efect minim al întreruperii asupra utilizatorului. În experimentul de față, memoria de lucru nu era încărcată cu elementele unei sarcini de lucru, ci doar cu instrucțiunile de utilizare ale software-ului, deci ne putem aștepta la o creștere a efectelor raportate în cazul în care mesajul de eroare apare în momentul efectuării sarcinii, deoarece după reluarea acesteia numărul elementelor care trebuie activate în memoria de lucru este mult mai mare.

Din cauza faptului că nu s-au înregistrat diferențe semnificative statistic între grupul de control și grupul care a primit mesajul neutru, tindem să credem că efectele prezentate mai sus sunt caracteristice mesajelor de eroare.

După cum am arătat, rezultatele raportate în literatura de specialitate indică faptul că mesajele de eroare pot duce la o scădere a performanței cognitive a utilizatorului atât din cauza faptului că întrerup concentrarea cognitivă pe sarcină, cât și pentru că generează o trăire anxioasă. În cazul de față, nu putem atribui aceste diferențe întreruperii concentrării cognitive pe sarcină deoarece aceasta ar fi trebuit să apară și în cazul subiecților care au primit mesajul neutru. Deși relația anxietate-performanță cognitivă în sarcina de recunoaștere este medie ca intensitate, credem că anxietatea joacă un rol moderator în relația eroare-performanță, în sensul că impactul psihologic al mesajelor de eroare asupra performanței cognitive variază în funcție de predispoziția utilizatorilor spre trăiri anxioase: atunci când sunt expuși la un mesaj de eroare, performanța cognitivă va scădea în mai mare măsură în cazul utilizatorilor anxioși decât în cazul utilizatorilor cu un nivel scăzut al anxietății. Din păcate, acest design experimental nu permite testarea acestei ipoteze. Experimentarea unei astfel de trăiri duce la scăderea performanței cognitive prin (Mathews și MacLeod, 1994):

- scăderea abilității de a derula activități complexe datorită utilizării resurselor cognitive de către procesele emoționale;
- existența unei interferențe între starea emoțională și sarcini de recunoaștere;
- creșterea potențialului de activare a informațiilor negative (care devin mai accesibile în memoria de lucru și influențează astfel euristicile implicate în construirea scenariilor cognitive);
- orientarea preferențială a atenției spre cuvinte/elemente amenințătoare.

CONCLUZII

Studiul de față confirmă ideile sintetizate de Iosif și Marhan (2005) asupra efectelor negative ale mesajelor de eroare, constatând că acestea explică între 14% și 37% din varianța performanței în sarcina post-eroare, indiferent de capacitățile cognitive generale ale utilizatorului. Aceste efecte nu pot fi puse pe seama întreruperii concentrării cognitive pe sarcină, ele putând fi rezultatul interferenței dintre starea emoțională și performanța cognitivă.

REFERINȚE

Bailey, B. P., Konstan, J. A., Carlis, J. V. (2000). Measuring the effects of interruptions on task performance in the user interface. *IEEE Conference on Systems, Man, and Cybernetics 2000 (SMC 2000)*, IEEE, 757-762.

Ballas J. A., Heitmeyer C. L., Perez M. A. (1992). Evaluating two aspects of direct manipulation in advanced cockpits. În P. Bauersfeld, J. Bennett și G. Lynch (coord.), *Proceedings of CHI'92 Conference on Human Factors in Computing Systems*. New York: ACM Press, 127-134.

Birdi K., Zapf, D. (1997). Age differences in reactions to errors in computer-based work. *Behaviour and Information Technology*, 16(6), 309-319.

Frese, M., Brodbeck, F., Heinbokel, T., Mooser, C., Schleiffenbaum, E., Thiemann, P. (1991). Errors in Training Computer Skills: On the

Positive Function of Errors. *Human-Computer Interaction*, 6, 77–93.
Gillie T., Broadbent D. (1989). What makes interruptions disruptive? A study of length, similarity and complexity. *Psychological Research*, 50 (4), 243–250.
Heimbeck, D., Frese, M., Sonnentag, S., Keith, N. (2003). Integrating errors into the training process: the function of error management instructions and the role of goal orientation. *Personnel Psychology*, 56, 333–361.
Iosif, Gh., Marhan, A.M. (2005). Analiza și managementul erorilor în interacțiunea om-calculator. În Gh. Iosif și Ana-Maria Marhan (coord.) *Ergonomie cognitivă și interacțiune om-calculator*. (pp. 79–112).București: Editura Matrix Rom.
Keith, N. (2005). Self-Regulatory *Processes In Error Management Training*. Inaugural-Dissertation zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie des Fachbereiches 06 psychologie und Sportwissenschaft der Justus-Liebig-Universität Gießen, Frankfurt.
Kirsh, D. (2000). A few Thoughts on Cognitive Overload. *Intellectica*, 30(1), p.19–51.
Maricuțoiu, L.P. (2006). Emotional response to computer error messages. *Psihologia Resurselor Umane*, 4(2). 46–53.
Maricuțoiu, L.P., Sava, A.F. (2006). Dezvoltarea unui software pentru analiza mărimii efectului și a puterii statistice (PowerStaTim). Lucrare prezentată la *Conferința Internațională de Psihologie. Centenarul Psihologiei la Universitatea București*, 26–29 octombrie 2006.
Mathews, A., MacLeod, C. (1994). Cognitive Approaches to Emotion and Emotional Disorders. *Annual Review of Psychology*, 45, 25–50.
McFarlane D. C. (1999). Coordinating the interruption of people in human-computer interaction. În A. Sasse și C. Johnson (coord.) *Proceedings of Human-Computer Interaction (INTERACT'99)* (pp. 295–303), Amsterdam: IOS Press.
McFarlane D. C. (2002). Comparison of four primary methods for coordinating the interruption of people in human-computer interaction. *Human-Computer Interaction*, 17 (1), 63–139.
McFarlane D. C., Latorella K. A. (2002). The scope and importance of human interruption in human-computer interaction design. *Human-Computer Interaction*, 17 (1), 1–61.
Pitariu, H. (2003). The influence of personality traits upon human-computer interaction. *Cogniție, Creier, Comportament*, 7(3), 277–293.
Sava, F. (2004). *Analiza datelor în cercetarea psihologică. Metode statistice complementare*. Cluj Napoca: Editura ASCR.
Seebach, P. (2004). The cranky user: To err(or) is human. Write error reports that help developers fix the problem". Găsit la http://www.ibm.com/developerworks/library/wa-cranky45.html (1 of 4) la data de 11 octombrie 2004.
Speier C., Valacich J. S. and Vessey I. (1997). The effects of task interruption and information presentation on individual decision making. În K. Kumar și J. I. DeGross (coord.) (pp. 21–36). *Proceedings of the XVIII International Conference on Information Systems*, Atlanta: Association for Information Systems.

Storch N. A. (1992). Does the user interface make interruptions disruptive? A study of interface style and form of interruption. *Report UCRL-JC-108993*, Springfield: Lawrence Livermore National Laboratory.

Citirea critică a articolului

Evaluarea secțiunii introductive

În introducerea articolului autorul prezintă clar care este problema investigată în studiu, și anume erorile realizate de utilizator în interacțiunea cu calculatorul, precum și efectele cognitive ale acestor mesaje de eroare care pot fi analizate prin studiul întreruperilor în interacțiunea om-calculator. Precizările pe care le face autorul, conform cărora „întreruperile din partea calculatorului afectează semnificativ performanța operatorului, spre deosebire de alte tipuri de întreruperi frecvente cu care acesta se poate întâlni" și „mesajele de eroare explică 18-21% din varianța anxietății ca stare, în contextul în care anxietatea ca trăsătură este controlată statistic", demonstrează importanța pe care o reprezintă studierea acestui aspect.

În articolul de față autorul prezintă pe scurt rezultatele unor cercetări anterioare, de exemplu: Ballas, Heitmeyer și Perez (1992) au arătat că principalul efect al întreruperii este reprezentat de *deficitul de automatizare*: oamenii experimentează o scădere inițială a performanței, atunci când reiau sarcini întrerupte; Storch (1992) a descoperit faptul că singurul tip de întrerupere cu efecte semnificative din punct de vedere statistic (față de condiția „control") este cel cauzat de întreruperile din partea calculatorului, iar studiul realizat de Birdi și Zapf (1997) a evidențiat diferențe între utilizatorii tineri și cei în vârstă, la nivelul intensității răspunsurilor emoționale la mesajele de eroare. Autorul nu specifică însă ce anume este neclar în literatura de specialitate și ce ar urmări să lămurească prin acest studiu. El, de asemenea, definește conceptual constructele relevante, precizând că „principala diferență dintre un mesaj de eroare și orice alt tip de întrerupere este reprezentată de faptul că primul are un potențial ridicat de declanșare a unei trăiri anxioase, deoarece reprezintă un eveniment nedorit și, în marea majoritate a

cazurilor, anunță existența unei defecțiuni". Se poate afirma că alegerea ipotezelor a fost făcută având la bază un demers logico-teoretic clar. Experimentul de laborator este un design potrivit pentru acest studiu.

Evaluarea secțiunii de metodologie

Eșantionul de subiecți a fost format din 61 de subiecți (dintre care 20% de gen masculin), studenți în anul II al Facultății de Sociologie și Psihologie din Universitatea de Vest Timișoara. O primă problemă care poate fi luată în discuție este aceea că numărul participanților de sex masculin nu este simetric cu cel al participanților de sex feminin. În al doilea rând, autorul nu precizează vârsta subiecților (subiecții sunt însă studenți în același an de studiu, ceea ce poate implica vârste foarte apropiate, aspect ce este important pentru validitatea internă a cercetării).

Experimentul s-a desfășurat folosind patru condiții experimentale, fiecare participant fiind distribuit aleator într-una dintre acestea. Experimentul s-a desfășurat în două etape: într-o primă etapă, subiecții au completat un set de chestionare, prin care au fost măsurate variabilele: anxietatea ca trăsătură, gradul de cunoaștere a limbii engleze și dezirabilitatea socială a răspunsurilor. În cea de-a doua etapă subiecții au parcurs varianta computerizată a Matricilor progresive Raven. În această etapă subiecții au fost introduși într-o cameră special amenajată și au fost rugați să iasă din aceasta doar după completarea sarcinii. Pentru a evita contaminarea experimentală, subiecții care au parcurs etapa a doua nu au putut interacționa cu cei care urmau să o parcurgă. Astfel, nici un subiect nu a putut anticipa apariția mesajelor. De asemenea, toți subiecții au parcurs sarcina experimentală pe același calculator, pentru a nu exista diferențe induse de funcționarea diferită a elementelor periferice utilizate. Operaționalizarea performanței cognitive generale și cea cognitivă post-eroare prin măsurarea timpilor de rezolvare, precum și operaționalizarea celorlalte variabile sunt justificate. Autorul nu precizează în material care sunt proprietățile psihometrice ale instrumentelor utilizate. În

studiu, autorul a prezentat demersul cercetării; au fost respectate aspectele de etică a cercetării, iar subiecților le-a fost prezentat clar ce au de făcut. Având în vedere că este vorba de un experiment, este de la sine înțeles faptul că subiecții nu trebuie informați despre participarea lor la acesta, dar cercetătorul ar fi trebuit să discute cu subiecții la finalul testării. Un aspect care ar crește valoarea cercetării este oferirea de date privind experiența subiecților cu calculatoarele (nivelul lor de pregătire în acest sens, frecvența interacțiunii cu calculatoarele etc.).

Evaluarea rezultatelor

Autorul prezintă rezultatele obținute. Analiza statistică a indicat faptul că există diferențe semnificative statistic între performanțele cognitive ale subiecților din condițiile experimentale. S-au obținut rezultate semnificative între grupul de control și condiția „eroare de sistem", respectiv între grupul de control și condiția „eroare de utilizare". Nu s-a înregistrat o diferență semnificativă între grupul de control și condiția „mesaj neutru". Rezultatele au relevat și următorul aspect: cu cât utilizatorii sunt mai anxioși, cu atât performanța lor cognitivă imediat după apariția mesajului de eroare va fi mai scăzută. Autorul relevă, totodată, și absența unui efect semnificativ al competențelor lingvistice asupra performanței cognitive post-eroare. În această secțiune este prezentat un tabel care se referă la rezultatele analizei de covarianță și o figură care prezintă mediile timpilor de răspuns. În articol se menționează faptul că este folosită o metodă a priori de comparații multiple (contrastele). Rezultatele obținute prin analiză cantitativă sunt prezentate cu claritate, însă analiza calitativă este sumară. Autorul nu prezintă importanța pe care o pot avea intervalul de vârstă și proporția mare a subiecților feminini, din selecția subiecților, asupra rezultatelor obținute.

Evaluarea discuțiilor

În secțiunea de discuții a articolului este prezentat faptul că erorile de sistem au un impact mai mare asupra performanței cognitive decât erorile de utilizare, precum

și că efectele erorilor asupra performanței cognitive înregistrate în acest experiment pot crește în sarcini de lucru diferite de cea experimentală. Autorul oferă o explicație sumară pentru rezultatele obținute, efectele negative ale mesajelor de eroare „putând fi rezultatul interferenței dintre starea emoțională și performanța cognitivă". Autorul nu precizează care sunt limitele cercetării sale, deși există o disproporție între numărul de subiecți masculini și feminini sau pe cele legate de erorile de măsurare ale timpilor de reacție. De asemenea, aspectele precizate în această secțiune sunt legate de aspectele teoretice prezentate în secțiunea introductivă. Autorul prezintă la final, concret și corect, concluziile cercetării: „studiul de față confirmă ideile sintetizate de Iosif și Marhan (2005) asupra efectelor negative ale mesajelor de eroare, constatând că acestea explică între 14% și 37% din varianța performanței în sarcina post-eroare, indiferent de capacitățile cognitive generale ale utilizatorului. Aceste efecte nu pot fi puse pe seama întreruperii concentrării cognitive pe sarcină, ele putând fi rezultatul interferenței dintre starea emoțională și performanța cognitivă.

Anexa 4

CERERE DE FINANȚARE PENTRU PROIECT DE CERCETARE EXPLORATORIE*‡

10. Prezentarea proiectului în limba română: (max. 10 pagini)

10.1. Importanța și relevanța conținutului științific:

Prezentarea creează referențialul cercetării; va demonstra gradul de informare și documentare a directorului de proiect

10.2. Obiectivele proiectului

(Se specifică clar obiectivele proiectului în contextul stadiului cunoașterii în domeniu, elementele originale vizate și importanța pentru domeniu, impactul estimat al proiectului; dacă este cazul, se va face referire la caracterul interdisciplinar)

10.3. Metodologia cercetării

10.4. Resurse necesare:

10.4.1. Resursa umană

10.4.1.1. Directorul de proiect

10.4.1.1.1. Competența științifică a directorului de proiect

Se va face referire la:

- o Domenii de competență și rezultate semnificative, atât teoretice cât și practice
- o Lucrări științifice publicate
- o Cărți științifice în domeniu (monografii, tratate, alte cărți) indexate ISI, recenzate în baze de date internaționale, și / sau publicate la edituri internaționale și naționale de prestigiu
- o Brevete de invenție / descoperiri / contribuții esențiale la dezvoltarea cunoașterii

* Preluată de pe www.cncsis.ro/PNCDI%20II/Idei/PCE_2007_1.rtf

‡ Material realizat de Corina Ilin

- Produse concepute / realizate și valorificate in mediul socio-economic
- Membru în colective de redacție ale unor reviste internaționale (cotate ISI sau incluse în baze de date internaționale) sau în colective editoriale ale unor edituri internaționale recunoscute
- Premii naționale și internaționale acordate de asociații profesionale și instituții de prestigiu în urma unui proces demonstrabil de evaluare

10.4.1.1.2. Competența managerială a directorului de proiect

Se va face referire la:

- Proiecte și contracte de cercetare naționale și / sau internaționale câștigate prin competiție în calitate de director (se vor preciza titlul, anul câștigării, sursa de finanțare, suma aprobată)
- Înființarea (coordonarea) de laboratoare, centre și / sau institute de cercetare

10.4.1.2. Echipa de cercetare

Lista membrilor echipei de cercetare (fără directorul de proiect)

10.4.1.2.1. Cercetători cu experiență

Se va face referire la:

- Experiența anterioară a fiecărui membru al echipei în domeniul temei propuse
- Domenii de competență și rezultate semnificative — documentate atât prin rezultate teoretice, cât și prin rezultate practice
- Lucrări semnificative publicate (max. 5 lucrări)
- Modalități de valorificare / diseminare a rezultatelor — publicații, brevete, participări la conferințe
- proiecte obținute de către membrii echipei: titlul, nivelul de finanțare, sursa de finanțare, durata

10.4.1.2.2. Cercetători în formare

Delimitarea clară și credibilă a rolului lor în desfășurarea activităților de cercetare în cadrul proiectului, specificându-se denumirea tezelor de doctorat (dacă este cazul).

10.4.2. Alte resurse

10.4.2.1. Resurse financiare

Se detaliază toate costurile directe (cheltuieli de personal, logistică, mobilități)

Trebuie să reiasă foarte clar gradul de implicare a fiecărui membru din echipă în proiectul de cercetare (ponderea dintr-o normă întreagă)

10.4.2.2. Infrastructura disponibilă (calitatea infrastructurii de cercetare existente)

Se va face distincție între infrastructura de tehnică de calcul și restul infrastructurii de cercetare (echipamente și facilități pentru experimentare, proprii sau disponibile prin relații de cooperare cu alte instituții)

11. Prezentarea proiectului în limba engleză: (max. 10 pagini)

12. Modul de organizare a proiectului (managementul proiectului):

12.1. Planul de lucru. Obiective și activități

12.2. Fezabilitatea proiectului

12.3. Planul de diseminare a rezultatelor

12.4. Măsurile prevăzute pentru respectarea normelor deontologice ale cercetării